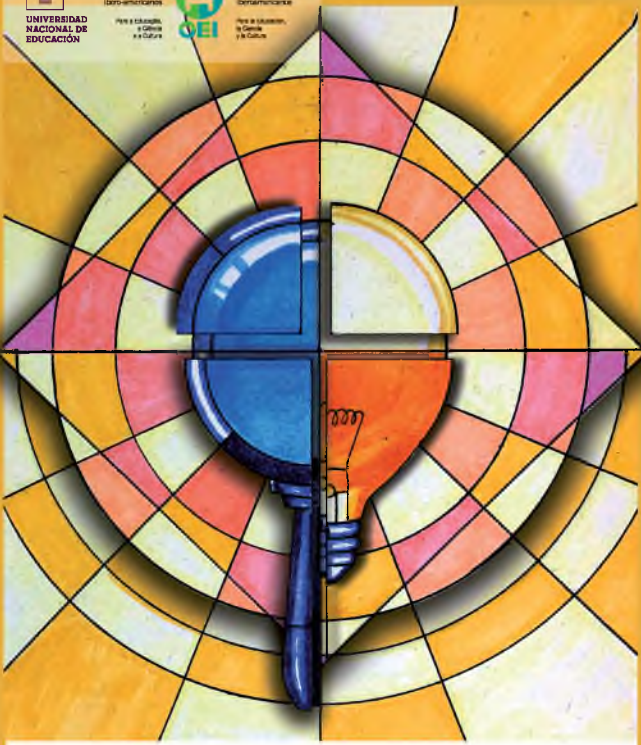
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Investigar para conocer, innovar para mejorar

La formación de docentes investigadores en Educación Inicial

José Luis del Río Fernández / Coordinador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Investigar para conocer, innovar para mejorar

La formación de docentes investigadores en Educación Inicial

Coordinador

José Luis del Río Fernández

2019

Investigar para conocer, innovar para mejorar

La formación de docentes investigadores en Educación Inicial

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial adscritas a la RedPI (Red de Investigación en Primera Infancia)

- Proyecto de investigación ref. CI-PE04 -

Coordinador
José Luis del Río Fernández

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Universidad Nacional de Educación del Ecuador – UNAE

Rector
PhD. Freddy Álvarez González

Comisión Gestora

Mgtr. Aldo Alfredo Maino Isaías
PhD. Magdalena Herdoiza
Mgtr. Juan Samaniego
PhD. María Nelsy Rodríguez
PhD. Stefos Efstathios
Mgtr. Susana Beatríz Araujo Fiallos
Dra. Verónica Moreno García

Título: Investigar para conocer, innovar para mejorar. La formación de docentes investigadores en Educación Inicial (Libro evaluado por pares académicos).

EditorialUNAE

Director Editorial: Mgtr. Sebastián Endara
Diseño y diagramación: Dis. Pedro José Molina
Ilustración: Lic. Antonio Bermeo
Corrección: Lic. Karina López
Asistente Editorial: Ing. Andrea Terreros

ingenia SOLUCIONES CREATIVAS

Impresión: Ingenia Soluciones Creativas
Tiraje: 500 ejemplares
Fecha de publicación: Octubre, 2019
Azogues - Ecuador

ISBN impreso: 978-9942-783-26-4
ISBN digital: 978-9942-783-27-1
CDD: 370.78

Dirección Editorial UNAE
Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata) Azogues - Ecuador
Teléfono: (593) (7) 3701200
www.unae.edu.ec

Autores/as

Universidad Nacional de Educación (UNAE)
José Luis del Río Fernández
María Nelsy Rodríguez Lozano
Ormary Egleé Barberi Ruiz
Gisselle Tur Porres

Universidad Central del Ecuador (UCE)
Sandra Mercedes Bustamante Cabrera
Moisés Rosendo Logroño Galarraga
Gisela Torres Martínez

Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)
Celia Rebeca Mejía Cepeda
Verónica Alexandra Carvajal Flores
Mónica Lucía Santillán Trujillo

Universidad Técnica del Norte (UTN)
Saúl Marciano Vásquez Orbe
Yolanda Paz Alcívar
Marieta Carrillo Bejarano

Universidad Mariana (UNIMAR)
Álvaro Hugo Gómez Rosero
Edith Consuelo López Imbacuán
Liliam del Carmen Mafla Ortega

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
Johanna Anabel Herrera Segarra
Claudia Jenny Bravo Castañeda
Carlos Corrales Gaitero

Universidad Península de Santa Elena (UPSE)
Nury Melania Ramírez Vergara
Carlota Ordóñez Villao
Laura Villao Laylel

Ed. Universidad Nacional de Educación, UNAE (2019)

Esta obra colectiva es el resultado del Proyecto de Investigación Interinstitucional ref. CI-PE04 coordinado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Índice

15 Prólogo
Yadhira Espinoza-Weaver

19 Saber de dónde venimos, para comprender dónde estamos
José Luis del Río Fernández

25 ¿Por qué una investigación de esta naturaleza? Justificación y descripción del proyecto
José Luis del Río Fernández
Ormary Egleé Barberi Ruiz
María Nelsy Rodríguez Lozano
Gisselle Tur Porres

35 **Parte I: Fundamentos teóricos**

37 La investigación educativa, camino para la innovación en educación
Sandra Bustamante Cabrera
Moisés Logroño Galarraga
Gisela Torres Martínez

47 Trayectorias del concepto "formación docente en la Educación Inicial" en América latina
Liliam del Carmen Mafla Ortega
Edith Consuelo López Imbacuán
Álvaro Hugo Gómez Rosero

57 Tendencias de la formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial de Latinoamérica
Ormary Egleé Barberi Ruiz

77 Prospectiva de la investigación y la innovación educativa en la formación de docentes de Educación Inicial en el marco de la política educativa ecuatoriana
Saúl Marciano Vásquez Orbe
Yolanda Paz Alcívar
Marieta Carrillo Bejarano

91 Estado de la formación de maestros/as en Educación Inicial: una lectura desde el sistema de educación ecuatoriano
Gisselle Tur Porres
María Nelsy Rodríguez Lozano

105 **Parte II: Caracterizaciones**

107 Algunos apuntes sobre la metodología de trabajo empleada en la investigación
José Luis del Río Fernández

111 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)
José Luis del Río Fernández
María Nelsy Rodríguez Lozano
Ormary Egleé Barberi Ruiz
Gisselle Tur Porres

137 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Central del Ecuador (UCE)
Sandra Bustamante Cabrera
Moisés Logroño Galarraga
Gisela Torres Martínez

155 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Técnica del Norte (UTN)
Saúl Marciano Vásquez Orbe
Yolanda Paz Alcívar
Marieta Carrillo Bejarano

171 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)
Celia Rebeca Mejía Cepeda
Verónica Alexandra Carvajal Flores
Mónica Lucía Santillán

195 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
Johanna Anabel Herrera Segarra
Claudia Jenny Bravo Castañeda
Carlos Corrales Gaitero

209 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Mariana de Pasto-Nariño (UNIMAR)
Álvaro Hugo Gómez Rosero
Liliam Del Carmen Mafla Ortega
Edith Consuelo López Imbacuán

221 Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)
Nury Ramírez Vergara
Carlota Ordóñez Villao
Laura Villao Laylel

233 **Parte III: Análisis comparativo**

235 La formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial
María Nelsy Rodríguez Lozano
Ormary Egleé Barberi Ruiz
José Luis del Río Fernández
Gisselle Tur Porres

259 Discusión sobre los resultados, tensiones y desafíos
Autoría compartida

267 A modo de epílogo: algunas reflexiones finales
José Luis del Río Fernández

271 **Anexos**

Prólogo

Yadhira Espinoza-Weaver
Organización de Estados Iberoamericanos, OEI

La presente investigación es un ejemplo claro de sinergia y demuestra cómo diferentes universidades pueden trabajar en equipo para generar hallazgos relevantes que permitan la toma de decisiones comunes en torno a la mejora de la formación del profesorado de Educación Inicial. Este tipo de estudios contribuyen, sin ningún género de duda, a responder al siguiente interrogante: *¿cómo formar docentes que logren aflorar la potencialidad de los/as niños/as y su gran capacidad de aprendizaje?* Pero también, de manera implícita, nos invita a replantearnos el concepto mismo de calidad educativa.

El Ministerio de Educación de la República del Ecuador, en el año 2012, estableció que, para definir el concepto de "Educación de Calidad", "necesitábamos primero identificar qué tipo de sociedad queremos tener, pues un sistema educativo será de calidad en la medida en que contribuya a la consecución de esa meta"[1]. Quizás, esta definición pudiera parecer esquiva, pero la Constitución de la República del Ecuador de 2008 ya describía ese tipo de sociedad anhelada en consonancia con el perfil del bachiller ecuatoriano, que categoriza a un ser humano con cualidades de justicia, innovación y solidaridad. ¿Por qué hago alusión a ello? Porque si no tenemos claro el tipo de ser humano con el que queremos coexistir y convivir (una palabra que etimológicamente significa *vivir con*), tampoco podremos tener claro el tipo de docente que queremos formar y cómo lo queremos formar.

Esta investigación comparativa de los programas de formación de siete universidades (seis de Ecuador y una de Colombia) es un ejercicio

[1] Para más información, visitar la siguiente página web: https://educacion.gob.ec/generalidades/

considerable de reflexión y debate que trasciende la aspiración de convertirse en una publicación más. Los hallazgos han permitido que los actores involucrados se replanteen nuevas formas de enseñar o de potenciar lo que se conoce como "habilidades investigativas y de innovación" en la formación de docentes de Educación Inicial. Los resultados obtenidos esbozan propuestas bien fundamentadas, amparadas en el rigor de la investigación y sujetas al deseo de mejorar los contextos educativos. Y si destaca por algo, es por su utilidad a la hora de ofrecer elementos para entender el sentido de la formación universitaria en la sociedad del siglo XXI.

Es frecuente el rumor de que las políticas públicas se elaboran "desde los escritorios" y que no hay bases fiables para la toma de decisiones en ciertos niveles jerárquicos. Para evitar este tipo de situaciones, debemos tener presente que las universidades son entidades vitales en la construcción de dichas políticas. Así pues, su corresponsabilidad es clave a la hora de aportar ideas y argumentos que denoten la pertinencia de las decisiones gubernamentales que afectan al conjunto de la población.

Y ya que aludimos al término "pertinencia", cabe señalar que este trabajo es un esfuerzo vivo de asertividad respecto a la importancia que tiene la formación de docentes de todos los niveles, aunque especialmente, de Educación Inicial. Dicha pertinencia está cruzada por los ejes formativos cruciales que se abordan en este estudio, como son los postulados frente a la investigación y a la innovación, la formación transversal e interdisciplinaria, la relación teoría-práctica y la consideración de los procesos reflexivos y metacognitivos (que inciden más en el *ser*, que en el *hacer*). La congruencia de estos factores confluye en la relevancia que, desde las universidades, se le concede al desarrollo de la investigación-acción en los periodos de práctica preprofesional y a la oportunidad que ello supone para que los/as estudiantes puedan ir sentando las bases sobre las que irán construyendo paulatinamente su identidad docente. Por otra parte, el recorrido que el equipo de investigación hace sobre el estado de la cuestión de la política educativa en Primera Infancia, ayuda a introducir

al lector/a en la temática abordada, y le permite entender mejor los motivos por los que, constantemente, se defiende la necesidad de caminar juntos hacia propuestas formativas que estén alineadas con espacios educativos en los que se pueda poner a prueba el ejercicio de la vocación docente.

A lo largo del escrito se plantea, con claridad, el desarrollo de una metodología comparativa que, a través de la categorización de criterios en las dimensiones *curricular, pedagógica* y *práctica*, ofrece como resultado una caracterización de los programas formativos en investigación e innovación educativa de cada una de las universidades participantes. El trabajo en equipo ha permitido poner de relieve los puntos de encuentro entre las diferentes instituciones (que son más coincidentes de lo que, en un principio, se hubiera podido pensar); y al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de que otros actores de la comunidad educativa puedan entender las premisas desde donde parten las actuaciones que, actualmente, se están llevando a cabo en las aulas universitarias con el objetivo de que los/as futuros/as docentes de Educación Inicial aprendan a investigar y a innovar en la búsqueda de las mejores respuestas posibles para las situaciones inciertas e imprevisibles a las que tendrán que hacer frente en el ejercicio de su profesión.

Soy consciente de que la coordinación de un estudio de estas características no es tarea fácil. Sin embargo, ha sido una labor reconocida y aplaudida. Después de leer el libro, puedo afirmar con total honestidad que el resultado final de tanto esfuerzo merece la pena. Y estoy segura de que esta publicación despertará curiosidad e interés en todas aquellas personas que buscan mejorar la calidad de la educación, pilar fundamental para el desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Saber de dónde venimos, para comprender dónde estamos

Cuando vayas a rendirte,
piensa en por qué empezaste

Anónimo

Aún a riesgo de que pueda parecer una cuestión obvia y manifiesta, quisiera comenzar este escrito recordando que los proyectos de investigación no surgen de la nada, de un día para otro, ni brotan de manera natural como las setas en los bosques. Todo proyecto de investigación tiene un porqué, un inicio, un origen, un punto de partida del cual emergen las acciones y los procesos que se desarrollan -con mayor o menor acierto- durante un periodo de tiempo determinado hasta concluir con la presentación de un producto que visibilice todo el trabajo realizado (como bien podría ser el presente libro).

En nuestro caso, el germen del proyecto que nos ha mantenido ocupados a lo largo de los últimos doce meses tuvo lugar en el marco del "XII Encuentro de la Red Nacional de Carreras de Educación Inicial", celebrado en la Universidad Técnica del Norte (Ibarra, Ecuador) el jueves 22 de noviembre de 2017[2]. En dicho evento, un equipo de profesores/as de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) hizo público su interés por llevar a cabo una investigación interuniversitaria que indagara y diera respuesta a cómo se desarrollan los procesos de formación en las áreas de "investigación" e "innovación" en las carreras de Educación Inicial de las universidades adscritas a la Red de Investigación en Primera Infancia (RedPI). ¿Por qué motivo? Porque aun cuando todas las universidades del país comparten la misma malla curricular, es un hecho que cada institución la implementa de manera distinta, dependiendo fundamentalmente del enfoque desde el que se

[2] En los anexos se incluyen algunas fotografías del encuentro.

aborden las diferentes materias y asignaturas. Es por ello, que se precisa llegar a acuerdos epistemológicos y aunar acciones que contribuyan a la consecución de objetivos comunes.

En su respectiva ponencia, los/as docentes de la UNAE expusieron las preguntas básicas que constituyeron, ya desde sus inicios, el núcleo central de la investigación: *¿Qué entendemos por "investigación educativa"? ¿Qué entendemos por "innovación educativa"?* Estas dos interrogantes, cruciales para entender desde qué perspectiva se diseña y desarrolla la formación del futuro profesorado de Educación Inicial, no fueron contestadas de antemano por las personas encargadas de la elaboración del proyecto, sino que se plantearon a los miembros del resto de universidades -dispuestas a participar en el mismo- con el fin de encontrar respuestas compartidas. Para lograr este objetivo, los/as ponentes pusieron en marcha un taller y conformaron grupos de trabajo heterogéneos para que, de manera conjunta, elaboraran un mapa conceptual en el que quedasen plasmadas todas las ideas al respecto[3].

Tras la puesta en común de los respectivos trabajos, se llegó a la conclusión de que el enfoque que tomaríamos en la investigación sería el de considerar a los/as docentes de Educación Inicial como potenciales transformadores/as de su propia práctica, por lo que resultaría crucial que, desde nuestras respectivas universidades, intentásemos fomentar en los/as estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico como base para llevar a cabo cualquier acción educativa. Desde este prisma, la investigación y la innovación estarían íntimamente relacionadas con los procesos de mejora de la práctica profesional.

Tomando como referencia las ideas que surgieron a lo largo del taller, y con objeto de ir dando forma de manera colaborativa al marco teórico de la investigación, se acordó que cada universidad elaborara,

[3] Los resultados de esta actividad quedaron recogidos en el acta del encuentro y se incluyen como anexos al final del libro.

dentro de un plazo estipulado, un documento base en el que se expusiera con cierta profundidad la concepción de "investigación" e "innovación" que debería existir en las carreras de Educación Inicial. En el próximo encuentro de la Red, se procedería a la revisión de dicho marco teórico, a la construcción conjunta de instrumentos para la recogida de información y al diseño de un plan de actuación que permitiese desarrollar la investigación en cada universidad.

Y si bien, todo proyecto de investigación tiene un inicio, un origen, un porqué que explica su surgimiento, también es cierto que su posterior desarrollo no está exento de dificultades. Los ritmos de trabajo en la universidad (docencia, tutorías, revisión de trabajos, reuniones, evaluaciones, cursos de formación, etc.), no permiten, en muchos casos, dedicar todo el tiempo que uno/a quisiera a las labores investigativas. Así pues, considero que es un ejercicio de justicia y de humildad afirmar desde estas páginas que desarrollar un proyecto como el presente no ha sido una tarea sencilla. De hecho, hubo momentos en los que, incluso, se pensó en claudicar.

Y es que investigar no es recorrer un camino en línea recta, en el que tan solo debemos limitarnos a dar un paso tras otro y avanzar a buen ritmo. Investigar se asemeja más a bailar: se da un paso adelante, luego otro hacia atrás (o dos), después se gira sobre uno/a mismo/a, nos desplazamos hacia la izquierda o hacia la derecha, regresamos al punto de partida… Y atención, porque en una investigación de esta naturaleza, en la que intervienen varias universidades, no se baila solo. ¡Se baila acompañado! Y todo el mundo sabe que en un baile conjunto es preciso ponerse de acuerdo para sincronizar los pasos y que nadie se lleve un pisotón por andar despistado... Así pues, más que en línea recta, esta investigación ha ido siempre en zigzag.

En primer lugar, como coordinador, tengo que reconocer que conformar el equipo de trabajo definitivo ha sido complicado, porque no todo el profesorado adscrito a la RedPI debía incorporarse obligatoriamente al proyecto; así como también había quien, inicialmente no estaba adscrito, pero sí que mostró interés en participar. ¿Y cómo negar

su entrada? Parto del convencimiento de que, cuantos más seamos, mucho mejor desde el punto de vista del enriquecimiento personal e intelectual, aunque también es cierto que este factor resta operatividad en otros aspectos.

Por otra parte, no es sencillo establecer vías efectivas de comunicación con un grupo de personas tan amplio. Algunos de los correos electrónicos y números telefónicos facilitados por la coordinación de la Red no estaban actualizados, o no eran exactos. Así pues, hubo mensajes que nunca llegaron a su destino. Además, hay que tener en cuenta que, si las comunicaciones con personas cercanas en tiempo y espacio no siempre resultan sencillas, ¡cuánto más con compañeros/as que se encuentran a miles de kilómetros de distancia! Los dispositivos y recursos electrónicos que posibilitan el contacto virtual (skype, webex, whatsapp, etc.) no siempre funcionan como nos gustaría. Y las conversaciones que hemos podido tener a lo largo de los dos últimos años han estado lastradas por problemas de sonido, de conexión, de falta de infraestructura, etc. En cualquier caso, las dificultades se han solventado. Y eso denota la buena intención y el compromiso de todas y cada una de las personas que integran el equipo de trabajo.

Para terminar, me gustaría señalar que hay una parte invisible que no queda plasmada en los textos escritos, pero cuya importancia es fundamental para la realización de cualquier trabajo académico. Me refiero a las horas empleadas en la organización y celebración de reuniones, el intercambio de mensajes telefónicos, la redacción de correos electrónicos, la revisión de borradores, etc. Ese tipo de acciones son el "pegamento" del trabajo colaborativo que se realiza en las universidades y permiten que los proyectos sirvan para algo más que para engrosar la lista de publicaciones científicas. En otras palabras, considero que la investigación educativa lo es, no solo porque versa sobre temas de educación, sino porque *educa cuando se hace*; porque contribuye a la mejora personal y profesional por quienes la desempeñan gracias a la oportunidad que ofrece el trabajo conjunto para aprender *de los demás* y *con los demás*.

Sin más preámbulo, ponemos a libre disposición las ideas y las reflexiones surgidas a tenor de la realización del proyecto. En nombre de los/as participantes en el mismo, esperamos que sean de interés y utilidad.

José Luis del Río Fernández, PhD
Coordinador del Proyecto

NOTA: A lo largo de las próximas páginas van a ser innumerables las veces que aparecen palabras como docente, estudiante, alumno, profesor, investigador, etc., que aluden a personas de ambos sexos. Para facilitar la lectura del texto y evitar los circunloquios innecesarios que se derivan del continuo desdoble de género, se ha optado por utilizar el masculino genérico para referirnos tanto a hombres como a mujeres, tal y como recomienda la Real Academia de la Lengua Española, *RAE*. En cualquier caso, es preciso señalar que la mayoría de estudiantes de la carrera de Educación Inicial son mujeres (más de un 90%), así que lo justo sería reconocer la necesidad de pensar en femenino mientras se lee el documento.

¿Por qué una investigación de esta naturaleza? Justificación y descripción del proyecto

José Luis del Río Fernández
Universidad Nacional de Educación
jose.delrio@unae.edu.ec

Ormary Egleé Barberi Ruiz
Universidad Nacional de Educación
ormary.barberi@unae.edu.ec

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación
maria.rodriguez@unae.edu.ec

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación
gisselle.tur@unae.edu.ec

1. Introducción

Dedicamos el primer capítulo de este libro a exponer la naturaleza de la investigación desarrollada por el grupo, así como a describir cuáles eran los objetivos iniciales que pretendía alcanzar y los argumentos que justificaban (y justifican) su realización. De esta manera, ponemos al lector en contexto y ayudamos a la comprensión de todo el trabajo llevado a cabo. Para ello, hemos seleccionado algunos extractos del documento que presentamos como proyecto a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a finales del año 2017, con objeto de dejar constancia de nuestra intención por cumplir los compromisos asumidos en su día y nuestro esfuerzo por desarrollar el trabajo con seriedad y rigor. A su vez, iniciamos el texto con una breve descripción

de los acontecimientos que antecedieron a la realización del estudio, para poner de manifiesto el recorrido que algunas de las universidades pertenecientes a la RedPI[1] venimos realizando juntas desde entonces.

2. Antecedentes

Para saber *dónde estamos* y *hacia dónde vamos* es recomendable hacer un ejercicio de retrospectiva que nos permita situar los orígenes del proyecto de investigación un escenario determinado. Este gesto, además de necesario, contribuye a humanizar el proceso y a enmarcar las actuaciones realizadas dentro de un contexto específico. En este caso, el escenario al que hacemos referencia fueron las "Jornadas Académicas de Experiencias Innovadoras en Educación Inicial", celebradas en las instalaciones de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en abril de 2017. Fue en ese espacio donde se propició el primer intercambio de ideas entre miembros de distintas universidades del país sobre los desafíos y las limitaciones que posee la Educación Inicial en Ecuador, y también sobre la necesidad urgente de contribuir a su transformación progresiva mediante la formación de las nuevas promociones de docentes.

Este primer debate tuvo continuación en el marco del "XII Encuentro de la Red Nacional de Carreras de Educación Inicial", celebrado en la Universidad Técnica del Norte (UTN) unos meses más tarde (como ya se menciona en el preámbulo del libro). Fue en ese evento donde un equipo de profesores de la carrera de Educación Inicial de la UNAE, a iniciativa del Vicerrectorado de Investigación de dicha universidad, planteó abiertamente la posibilidad de desarrollar una investigación de carácter interinstitucional en la que participaran

[1] RedPI es un acrónimo de "Red de Investigación en Primera Infancia", un colectivo integrado por varias instituciones de Educación Superior y Ministerios Públicos del Gobierno de Ecuador (MCCTH, MINEDUC y MIES) que desarrollan planes de investigación y propuestas, tanto públicas como privadas, dirigidas a generar insumos que favorezcan la toma de decisiones en relación a las políticas destinadas a mejorar la infancia.

distintas universidades adscritas a la RedPI, y que se centrara en analizar los procesos de formación en investigación e innovación educativa que se estaban llevando a cabo en el seno de dichas instituciones. Para ello, se conformarían grupos de trabajo compuestos por docentes-investigadores de las universidades interesadas en participar en el proyecto, y se solicitaría la ayuda económica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, sede Ecuador), que sería la entidad encargada de financiar la publicación y la difusión de los resultados obtenidos.

3. ¿Por qué y para qué investigar?

Los procesos de formación docente constituyen un escenario en permanente revisión por parte de instancias internacionales, así como también por comunidades educativas académicas interesadas por la búsqueda constante de mejoras en los diseños curriculares, los programas de estudio y la calidad de los resultados obtenidos como producto de la implementación de los mismos. De hecho, los esfuerzos en la formulación y ejecución de propuestas para el fortalecimiento de la Educación Inicial (y del desarrollo infantil, en general) han sido prolíficos y diversos en las últimas décadas. Entre los resultados reconocidos por la comunidad internacional se tiene como referencia la obra de la UNESCO titulada: "Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelo innovadores en la formación docente de América Latina y Europa" (Robalino y Körner, 2006). En el ámbito de la Educación Inicial, la OEI patrocinó la recopilación titulada: "Formación de docentes y educadores en Educación Infantil" (Castro, 2008), como un aporte al diseño de políticas públicas educativas y a la implementación e intercambio de experiencias relevantes en la formación de los docentes que se desempeñan profesionalmente en este nivel educativo. La existencia de propuestas y experiencias formativas de este tipo contribuye a mantener viva la reflexión constante en beneficio del fortalecimiento de la Educación Inicial.

Las universidades ecuatorianas, evidentemente, no pueden permanecer al margen de este debate y tienen la responsabilidad de

contribuir a la transformación del Sistema Educativo Nacional con el desarrollo de programas formativos destinados a convertir a los futuros docentes en investigadores de su propia práctica. En este sentido, la formación inicial se constituye como todo un reto y propugna la necesidad de integrar los componentes "docencia", "investigación", "innovación" y "vínculo con la colectividad" en torno a un eje de vital importancia como es la práctica preprofesional. Esta concepción integradora del conocimiento pretende dar respuesta a las demandas que la sociedad exige a la escuela ecuatoriana, que debe replantearse sus dinámicas tradicionales si quiere adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a los requerimientos que plantea la educación en el siglo XXI.

Afrontar la formación universitaria desde esta perspectiva supone estimular el papel protagónico de los estudiantes y su participación activa en el aprendizaje, proponiendo soluciones y alternativas a los problemas detectados en los diferentes contextos educativos. Tal como expresa Vaillant (2004), ya no es suficiente con que los aspirantes a docentes estudien de manera aséptica y acrítica los mecanismos que subyacen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se sumerjan en la complejidad que implica dicho estudio desde un enfoque analítico que integre la investigación, la innovación y la pertinencia social. En la misma línea se manifiesta Murillo (2006):

> Es frecuente que, en la formación de maestros de Educación Infantil y Primaria, el eje organizador sea el proceso de adquisición de los elementos instrumentales por parte de los niños, dejando a las disciplinas como mero elemento organizador [...] la respuesta a esa tensión no se fundamenta en el triunfo de una opción sobre otra, sino en la aplicación de una propuesta cualitativamente diferente: la formación basada en competencias como elemento superador de esa dicotomía. Esta tendencia, no exenta de controversias, no es exclusiva de la formación de docentes, sino que se está siguiendo en toda la educación superior de muchos países, así como en toda formación con una orientación profesionalizante. (p. 29)

Pérez-Gómez (2016), a su vez, plantea la correspondencia del modelo formativo con "una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad" (p. 15). En otras palabras, una formación basada en el modelo por competencias que incluye un itinerario de experiencias transformativas del *saber*, del *ser*, y del *hacer*. "En este itinerario, los docentes exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser, construyéndose de manera autónoma y singular como profesionales conscientes, competentes y solidarios" (Pérez-Gómez, 2016, p. 20). En consecuencia, la formación de docentes-investigadores en Educación Inicial no solo ha de centrarse en el desarrollo de la capacidad para diseñar, planear, evaluar y ejecutar programas educativos, sino que, además, ha de contribuir a la mejora de las problemáticas identificadas en los distintos contextos sociales y culturales de los que forma (o va a formar) parte, en *pos* de la construcción de la sociedad del Buen Vivir (Tur, 2015).

Los aportes científicos procedentes del campo de la psicología y la neurociencia han señalado que la denominada Primera Infancia (0-5 años) es una etapa vital que reviste de una enorme trascendencia. Los niños aprenden de manera distinta en este periodo evolutivo. Por tanto, es preciso adecuar y adaptar la enseñanza a las particularidades de los procesos educacionales que se desarrollan a estas edades. En este sentido, en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial adquiere especial relevancia el papel que desempeñan la investigación y la innovación, ya que para *aprender a enseñar* es preciso aprender también a observar, a detectar e identificar necesidades, a planificar, a diseñar propuestas de intervención, a analizar y evaluar los resultados obtenidos, a proponer alternativas, a indagar, etc. En definitiva, a investigar la propia práctica docente y a innovar en las maneras tradicionales de actuar dentro del aula. Así pues, el paso de los estudiantes por la universidad debe servir, más que para memorizar y reproducir contenidos, para adquirir competencias personales y profesionales que permitan *pensar bien*, *hacer bien* y *sentir bien*. Y es, desde este prisma, desde el que se concibió el presente Proyecto de Investigación.

4. Planteamiento del problema

La Universidad Nacional de Educación, con el propósito de materializar los objetivos de la Red de Investigación en Primera Infancia (RedPI)[5], propone una investigación interinstitucional sobre los procesos de formación en investigación e innovación educativa que reciben los estudiantes de Educación Inicial.

¿Por qué motivo? Consideramos pertinente la necesidad de creación de espacios de encuentro para reflexionar sobre la formación docente en Educación Inicial y aprender del trabajo que otras universidades están desarrollando respecto a la aplicación de sus respectivas mallas curriculares. En este sentido, defendemos la necesidad de diseñar de manera conjunta y colaborativa los programas de estudio con objeto de poder ofrecer una formación de calidad, independientemente de la universidad en la que se encuentren matriculados los estudiantes. Para ello, resulta necesario identificar los elementos comunes y distintivos en cada programa formativo y señalar las fortalezas y debilidades de los mismos para su mejoramiento curricular. Por otra parte, nos posicionamos en la creencia de que los procesos de formación en investigación, innovación y gestión social del conocimiento han de encuadrarse en el marco del "Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación" (Del Pozo, 2016). Así pues, planteamos algunos cuestionamientos para la discusión:

¿Qué factores son importantes en los procesos de formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial?

---

[5] Los objetivos de la RedPI son los siguientes:

- Desarrollar proyectos de investigación de alto nivel científico en relación al beneficio del desarrollo de la Primera Infancia.
- Desarrollar insumos para la toma de decisiones y generación de política pública en torno al desarrollo de la Primera Infancia.
- Realizar eventos científicos para divulgación general y eventos científicos especializados.

¿Qué maneras de vivenciar o experimentar la investigación y la innovación se privilegia en las carreras de Educación Inicial?

¿Cómo se forma en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial?

¿De qué modo se aprende a investigar en Educación Inicial y con qué dispositivos de aprendizaje? Es decir, *¿qué estrategias, qué formas, qué interacciones se fomentan?*

¿Quién acompaña los procesos de investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial y cómo se realiza este acompañamiento?

¿Qué se evalúa en los procesos de formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial?

¿Qué se espera como producto de los procesos formativos en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial?

¿Cuáles son las inquietudes y las expectativas de los estudiantes respecto a la formación recibida en cada una de las universidades participantes?

5. Objetivo de la investigación

El objetivo general de nuestra investigación es el siguiente: caracterizar los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en las carreras de Educación Inicial de las universidades adscritas a la Red de Investigación en Primera Infancia; en concreto, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Central del Ecuador (UCE), la Universidad Técnica del Norte (UTN), la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) y la Universidad Mariana de Pasto-Nariño (UNIMAR), con el fin de:

- Analizar los propósitos y las estrategias de formación en estos dos ámbitos.
- Reconocer tendencias y estilos en la formación de docentes de Educación Inicial.
- Presentar recomendaciones de ajuste curricular y pedagógico.

Las carreras de Educación Inicial de las universidades participantes en el estudio se toman, pues, como unidades de análisis. Se busca comparar los propósitos y las estrategias de formación en investigación e innovación implementadas en las carreras de Educación Inicial y explicitar los contenidos que se recogen en los documentos curriculares oficiales. Para ello, se utilizará el método de pedagogía comparada, el cual posibilita la construcción de sentido a través de un ejercicio relacional de diferenciación o diversificación mediante el análisis de las semejanzas. En este sentido, se asumen los aportes de Withney, Ordorika y Martínez (2012), cuando afirman que la perspectiva comparativa permite "no solo comprender qué es lo que hace semejante un fenómeno a otro, sino también lo que lo hace diferente" (p. 33).

Para la recogida de información se propone un diseño abierto y multidimensional de recolección de datos que incluye estrategias tanto cualitativas como cuantitativas, lo cual posibilita el principio de triangulación por complementariedad de las fuentes de información.

6. Presentación de resultados

Los resultados del estudio se presentan a lo largo de las siguientes páginas divididos en tres partes claramente diferenciadas:

En la primera parte del libro se compilan las reflexiones que, de manera individual o colectiva, emergieron a raíz de la investigación y que, en buena medida, profundizan y amplían algunas de las ideas que se debatieron en el "XII Encuentro de la Red Nacional de Carreras de Educación Inicial", celebrado en la Universidad Técnica del Norte (2017). La elaboración conjunta de este marco reflexivo-conceptual previo ayuda a dotar de fundamentación teórica los motivos por los que

se considera pertinente la realización del proyecto; y, a su vez, permite el aprendizaje de los participantes al ampliar perspectivas, visiones y enfoques sobre la importancia de formar a los docentes de Educación Inicial en dos campos tan relevantes como son la investigación y la innovación educativa.

En la segunda parte se recogen los "textos de caracterización" elaborados de manera respectiva por cada una de las universidades que integran el estudio. La información resultante se clasifica atendiendo a tres dimensiones básicas: *curricular, pedagógica y concreción práctica*. Cada equipo de trabajo ha decidido libremente qué contenidos incluir en cada una de ellas y a qué fuentes recurrir para recabar los datos.

En la tercera y última parte se presentan los resultados del análisis comparativo y se señalan las diferencias y semejanzas encontradas en la manera de abordar la formación en investigación e innovación educativa que reciben los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de las universidades participantes.

El libro se cierra con unas reflexiones finales sobre la importancia de considerar a los profesionales de la Educación Inicial como potenciales agentes de cambio, con capacidad para investigar su propia práctica docente e innovar en la búsqueda de las mejores respuestas posibles para atender las necesidades de los infantes.

Referencias bibliográficas

Castro, A. (comp). (2008). *Formación de docentes y educadores en Educación Infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la Primera Infancia.* Bogotá, Colombia: Ediciones SM.

Del Pozo, H. (2016). *Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.* Quito, Ecuador: Registro Oficial.

Murillo, J. (2006). Panorámica general de las aportaciones innovadoras. En M. Robalino y A. Körner (Coords), *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelo innovadores en la formación docente de América Latina y Europa*, 19-56. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.

Pérez-Gómez, Á. (2016). Una nueva pedagogía para una nueva era y una nueva sociedad. En *Reflexión de labores. Hacer bien, pensar bien y sentir bien* 15-22. Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.

Robalino, M., y Körner, A. (Coords). (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelo innovadores en la formación docente de América Latina y Europa.* Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.

Tur, G. (2015). Construyendo el Buen Vivir ("Sumak Kawsay") y la participación ciudadana desde la primera infancia. En *Reflexión de labores. Hacer bien, pensar bien y sentir bien*, 99-104. Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* Santiago de Chile, Chile: PREAL.

Withney, M., Ordorika, I., y Martínez, J. (2012). Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales. En M.A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques*, 29-46. México D.F. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Parte I

Fundamentos teóricos

La investigación educativa, camino para la innovación en educación

Sandra Bustamante Carrera
Universidad Central del Ecuador
smbustamante@uce.edu.ec

Moisés Logroño Galarraga
Universidad Central del Ecuador
rlogrono@uce.edu.ec

Gisela Torres Martínez
Universidad Central del Ecuador
gtorres@uce.edu.ec

1. Introducción

La educación ecuatoriana, en todos sus niveles y subniveles, ha emprendido el proceso de transformación necesario para ubicarse como uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Una meta alta que exige la implementación de planes de desarrollo y políticas públicas (con sus respectivas estrategias ejecutivas), orientadas a lograr una nueva realidad cuyo soporte esencial sea el desarrollo del recurso humano, de su calidad de vida y de su productividad a través de la inversión social que garantice, además, el ejercicio pleno de derechos sin discriminación alguna. El mejoramiento de la calidad de la educación superior ecuatoriana es, pues, un imperativo en el actual momento histórico y requiere de una serie de acciones encaminadas a la identificación de tensiones y nudos críticos sobre los cuales han de coadyuvar todos los actores de la vida nacional con visión prospectiva y compromiso responsable, con objeto de lograr la ansiada transformación.

2. Ruptura epistemológica desde la complejidad sistémica

Los procesos educativos de calidad son el colofón de las actualizaciones y los ajustes curriculares que se están llevando a cabo en el marco del sistema educativo nacional, y requieren de la intervención de docentes comprometidos, con alto nivel de desarrollo personal y formación profesional; y con capacidad de responder a una sociedad evolucionada que plantea nuevas necesidades vitales, emocionales, cognitivas y productivas para hacer frente a las exigencias de la realidad cambiante del contexto global. En esta línea de pensamiento, conviene rescatar las palabras de Edgar Morín (1998, p. 23), cuando señala lo siguiente:

> Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional, nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagónicas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.

Desde esta nueva visión epistémica, ética y política, la universidad ecuatoriana, requiere vincularse con el pensamiento transformacional que aclare la ruta de la formación profesional que han de seguir las nuevas generaciones de docentes para Educación Inicial (EI), Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU), articulados por el llamado "perfil de salida del bachiller", que es uno de los Fines del Sistema Educativo Ecuatoriano (al mismo que tributan los resultados de aprendizaje logrados por los/as estudiantes de cada nivel).

La producción del conocimiento como proceso de construcción, resultado de la investigación, búsqueda y sistematización de información obtenida por múltiples fuentes documentales, vivenciales, virtuales, etc., implica la ejecución de procesos cognitivos básicos y elevados, en contextos *inter*, *trans* y *multi*disciplinares, cuyo objetivo sea pasar del conocimiento tácito al conocimiento codificado. En otras palabras, un tipo de conocimiento que pueda ser utilizado en

situaciones nuevas, en espacios y tiempos diferentes, y en el que se evidencie la optimización de capacidades individuales y colectivas; ya que es preciso poner en práctica los desempeños adquiridos para satisfacer las necesidades y resolver los problemas experimentados en la práctica cotidiana.

Este es el camino trazado por la universidad del siglo XXI. Un camino que ha de ser transitado por docentes y estudiantes, en comunidad de aprendizaje democrática y abierta al cambio; comunidades inclusivas, colaborativas, enriquecidas por interacciones socio culturales diversas, en las que el trabajo teórico metodológico esté sostenido por una investigación ligada a los contextos reales (hecho que se constituye como condición esencial para la significatividad del conocimiento). Porque, efectivamente, es en los espacios de reflexión que surgen tras la experiencia recogida en la práctica preprofesional, donde se facilita su sistematización y teorización, con la guía acertada de tutores académicos con experticia y formación actualizada en el campo de la profesión.

La democratización del conocimiento integra la diversidad de saberes y experiencias en el seno de una comunidad de aprendizaje. Y cuando en dicha comunidad se generan procesos dialógicos ricos y enriquecedores, que tratan de involucrar a todos los agentes del tejido socio-cultural, es posible contribuir a la construcción de proyectos educativos institucionales. Así pues, cada integrante aporta sus conocimientos, saberes, habilidades, capacidades, etc., con objeto de convertirse en una comunidad epistémica capaz de plantear políticas públicas para la superación de nudos críticos en la educación superior.

En este sentido, es indispensable, además, la formación de redes académicas entre universidades (tanto nacionales como internacionales) con la pretensión de desarrollar trabajo colaborativo en aras de la investigación para la innovación, la revalorización de la cultura, las relaciones intergeneracionales y la sabiduría ancestral como base de la identidad latinoamericana. Solo así será posible plantear y resolver problemas que den sentido a los saberes compartidos; y al mismo

tiempo, optimizar el desarrollo de procesos cognitivos sólidos, elevados y permanentes que confluyan en reflexiones sobre la realidad desde sus diferentes ámbitos, así como la necesidad de intervenir en ella para transformarla. Este debe ser el resultado último de la nueva educación universitaria. Y hacia allí debemos encaminar nuestros pasos.

3. Transformar la educación superior mediante la epistemología del sur y la ecología de saberes

Siguiendo la obra emancipadora de Boaventura de Sousa Santos (2008), planteamos la necesidad de promover en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial la interculturalidad de los saberes, o lo que el citado autor denomina "ecología de saberes" (uno de los aportes más importantes de la llamada "Epistemología del Sur" y que se refiere a los conocimientos, saberes y prácticas de los grupos originarios y sociales que, a causa del capitalismo y de los procesos coloniales, se colocaron histórica y sociológicamente en la posición de ser solo "objetos" o "materias prima" de un conocimiento dominante, considerado durante siglos como el único válido). La ecología está referida a la creación de conocimientos, saberes, convergencias, experiencias y prácticas compartidas a partir de un consenso solidario y democrático en contraposición a instituciones en donde se plantean exclusiones, posiciones reduccionistas y uniformadoras. Desde esta perspectiva, la ecología de saberes busca ser una fuerza contra hegemónica que legitime la "sabiduría" marginada, desconocida, ignorada, etc., propia de otros contextos o realidades sociales "no visibles" (De Sousa, 2008).

El Sistema de Educación Superior ecuatoriano plantea grandes desafíos a la academia, al Estado y a la sociedad en su conjunto. La necesidad de su transformación motiva a una profunda reflexión sobre el modelo de universidad que requiere el país. La alternativa es la ruptura epistemológica desde la complejidad sistémica, proponiendo el "diálogo de saberes" como mecanismo de aprendizaje. En otras palabras, con una clara intención "descolonizadora", se busca replantear la cultura hegemónica que propone únicamente el saber científico

para construir procesos de formación que sean verdaderamente integradores, y que estén inspirados en el desarrollo de lo humano; es decir, en saberes plurales que impliquen la producción y el trabajo colectivo, así como la participación de los actores desde las diferentes realidades contextuales.

4. ¿Cómo se concibe la investigación educativa?

La investigación, de acuerdo a las directrices establecidas en la propuesta de Currículo Genérico de las carreras de Educación (Larrea, 2015), es un proceso que vincula dinámicamente la reflexión y la acción para la transformación. Y las características que la definen serían las siguientes:

- La investigación, como una de las funciones sustantivas de la academia, está articulada a la docencia y a la vinculación con la sociedad, que constituyen el sustento epistemológico, ético y político de la acción educativa. Por tanto, ha de estar ligada a la problemática del contexto social mediante los nuevos campos de formación liderados por la *praxis*, la epistemología y metodología de investigación.

- La práctica preprofesional se constituye como espacio generador de experiencias y conocimientos diversos; y se desarrolla progresivamente con niveles de complejidad ascendentes a partir de una aproximación diagnóstica del contexto, de los actores y de los procesos educativos. Dicha práctica se complejiza paulatinamente mediante acciones de intervención e innovación como resultado de la investigación-acción.

- La investigación-acción parte de la crítica reflexiva que realizan docentes y estudiantes de su propia práctica; y tiene el propósito de mejorar la participación y el aporte que se lleva a cabo a través de las prácticas preprofesionales, aprovechando

las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que emergen de los diferentes contextos y aspirando a transformar la realidad del proceso educativo.

A partir de las reflexiones académicas, se introducen cambios para mejorar la acción educativa y contribuir a la formación investigativa de los futuros profesionales de la Educación Inicial. Así pues, la investigación tiene fuerte presencia en el currículo de formación con el objetivo de desarrollar la capacidad de indagación, problematización, cuestionamiento, etc., procesos mentales de orden superior que permiten dar respuesta a las necesidades crecientes de la sociedad con propuestas innovadoras.

Autores como Stenhouse (1984), Elliott (1990) y Pérez-Gómez (2012), coinciden en señalar que la investigación educativa no debe orientarse únicamente a la comprensión y explicación de los problemas que surgen en los entornos educacionales, sino también a la propuesta de alternativas o soluciones a los mismos. Desde esta perspectiva, la llamada "investigación-acción" es la metodología que mejor se adecua a la necesidad de que los profesionales de la educación puedan mejorar su práctica docente, ya que les permite reflexionar sobre lo que hacen, perfeccionar su acción y producir conocimiento científico. A través de ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión, se considera la enseñanza y el aprendizaje como una práctica social que puede mejorar gracias al cuestionamiento constante, el trabajo colaborativo y la creación de comunidades autocríticas de docentes que muestren interés por perfeccionar su quehacer en las aulas.

5. ¿Cómo se concibe la innovación educativa?

Según la definición que aparece en uno de los documentos de la UNESCO sobre Innovación Educativa, "la innovación está fundamentada sobre el aprendizaje en cuanto éste se encuentra ligado a la acción transformadora del mundo" [...]. "Tiene un profundo sentido de cambio, pues produce características que no se dan por generación espontánea, sino que deben ser organizadas y planificadas" (UNESCO, 2016, p. 10). Se diferencia del concepto de invención en que el conocimiento generado debe ser utilizado para solucionar problemas sociales.

La investigadora argentina, Marta Libedinsky (2001) analiza la innovación desde diferentes interpretaciones, explicitando la relación entre innovación y tecnología educativa y destacando la importancia que ha tenido la implementación de estos tipos de recursos para la innovación. En este particular, centra la fuerza en la necesidad de romper los esquemas rígidos que siguen vigentes en el desarrollo de los proyectos educativos curriculares y defiende la apertura a las experiencias educativas novedosas.

En el contexto universitario (y de manera particular, en la carrera de Educación Inicial) la innovación se orienta a las múltiples y creativas propuestas que generan los docentes de avanzada. Ellos estimulan, provocan, acompañan y promueven los ambientes de interconexión entre las diversas disciplinas y el desarrollo de las capacidades básicas entre los estudiantes, enfatizando tanto en las dimensiones humanas, como en el desarrollo de la capacidad de investigación, la ética, la creación artística, la implicación social y la autocognición.

Esto supone un cambio de cultura en el quehacer "académico-investigativo-vinculación con la sociedad" de los docentes, que se ha impulsado como respuesta a las exigencias del siglo XXI. Y es que la manera de aprender y de enseñar en los tiempos que corren no puede tener como horizonte la preparación de estudiantes "de escritorio" (adiestrados para la memorización y reproducción de contenidos), sino

la preparación para la vida. Siguiendo a Pérez-Gómez (2012) podría decirse que este tipo de educación "se convierte en un imperativo ético más que técnico" (p. 16).

El profesorado que asuma las labores de tutorización debe propiciar el desarrollo del pensamiento crítico propositivo y creativo, en armonía con la reflexión y la acción en condiciones de igualdad, de respeto a la diversidad y de equilibrio entre "corazón, mente y mano". Esto implica la puesta en práctica de estrategias personalizadas y orientadas a aprender y educar desde la investigación científica, pero que conecten al estudiante con su *praxis* en diversos ambientes colaborativos, vivenciales, relevantes y en comunidad de aprendizaje con sus pares para propiciar la innovación.

6. Conclusiones

Se generan vientos de cambio en la Educación Superior. El Modelo Curricular para Carreras de Educación que propuso el CES desde una nueva visión epistemológica, política y ética, genera desafíos para la academia que han sido asumidos con responsabilidad, superando desacuerdos y obstáculos mediante la construcción colectiva. En consecuencia, la implementación del Rediseño Curricular aprobado se cumple de manera progresiva en las distintas universidades del país, en coherencia con la ruptura epistemológica, metodológica y organizativa descrita a lo largo del capítulo, y tratando de vincular en el proceso a todos los agentes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y autoridades académicas.

Las funciones sustantivas de la formación universitaria, *docencia, investigación* y *vinculación con la sociedad*, articulan el proceso espiralado de desarrollo humano y profesional que requieren las nuevas generaciones de docentes de Educación Inicial. La investigación se constituye, pues, como el eje metodológico fundamental que vincula la práctica preprofesional con la innovación educativa, ya que permite generar posibilidades de actuación "real" mediante la elaboración de propuestas que se ajusten a las características y a las necesidades de los diferentes contextos educativos.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2008). A filosofía a venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciencias Sociales* (80), 11-43.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Larrea, E. (2015). *Propuesta de Currículo Genérico de las carreras de Educación*. Quito, Ecuador: Consejo de Educación Superior, CES.

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Pérez-Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.

UNESCO. (2016). *Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente". Texto 1: Innovación Educativa*. Lima, Perú: Cartolan EIRL.

Trayectorias del concepto "formación docente en la Educación Inicial" en América Latina

Liliam del Carmen Mafla Ortega
Universidad Mariana de Pasto-Nariño
lmaflao@umariana.edu.co

Edith Consuelo López Imbacuán
Universidad Mariana de Pasto-Nariño
elopez@umariana.edu.co

Álvaro Hugo Gómez Rosero
Universidad Mariana de Pasto-Nariño
agomez@umariana.edu.co

1. Introducción

La formación docente y los desafíos de la política educativa se constituyen en piezas fundamentales dentro del proceso pedagógico, donde las diferentes dimensiones y ejes que los definen dan cuenta de un verdadero cambio en las prácticas educativas; y donde la transformación en las instituciones debe empezar por los docentes, a través de procesos de cualificación y fortalecimiento que movilicen expectativas, generen cambios y, al mismo tiempo, amplíen perspectivas, haciendo visibles muchas cosas que, por compartirlas cotidianamente, dejan de verse o valorarse (o, por el contrario, permiten ver otros horizontes en los que no se había explorado).

En el presente texto se expondrán algunas reflexiones sobre las perspectivas teóricas acerca de la formación docente, las prácticas pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en la Educación Inicial, tomando como referencia las ideas expuestas por autores de países latinoamericanos; también, sobre cómo se han ido

implementando modelos de formación docente cuyas condiciones se enmarcan en el desafío de la calidad educativa mediante la mejora de los procesos educativos y mediante un ejercicio "de control", ya que tanto la formación docente como los programas académicos siguen siendo cuestionados (y es que, lamentablemente, aún falta adoptar procedimientos más acordes con los nuevos modelos de diseño y desarrollo educativo).

Para dar forma al texto, se ha llevado a cabo un mapeo de información bibliográfica de la base de datos ERIC, lo que nos ha permitido entender las diferentes posturas y desarrollar una aproximación conceptual a las realidades en la formación de profesores de Educación Inicial. De esta manera, se logra poner en valor los esfuerzos desarrollados hasta el momento para lograr una educación de calidad mediante la formación de docentes, aunque no se debe dejar nunca de "batallar" en este aspecto. Creemos que es necesario la preparación constante de los docentes, con objeto de crear conciencia de pertenencia a una nación determinada y motivar para que cada profesor dé lo mejor de sí mismo en bien de un progreso colectivo, asumiendo el reto de preparar a los estudiantes para resolver problemas y enfrentar con valentía los retos de un mundo que está en incierto devenir.

Como ya se ha señalado anteriormente, con el propósito de establecer el estado actual de la trayectoria del concepto "formación de los/as docentes de Educación Inicial en América Latina", se ha recurrido a la estrategia de Mapeamiento de Información Bibliográfica –MIB- que propone André (2009), quien argumenta que mapear un contenido significa sintetizarlo, "lo que requiere una lectura atenta de las informaciones, su comprensión, la identificación de las ideas principales del autor y su registro escrito de modo conciso, coherente y objetivo" (p. 63). Desde estos planteamientos, se consideró la producción académica existente buscando las mayores posibilidades de acceso a la misma a través del MIB. Fue así, que en esta investigación se seleccionó la base de datos *Educational Resources Information Center*

(ERIC) y se utilizaron las siguientes "palabras clave" para la realización de la búsqueda: *Formación inicial de maestros/as para la Educación Infantil (Initial teacher training for early childhood education).*

La estrategia MIB permitió la identificación, organización y clasificación de la información encontrada como resultado del análisis del contenido de resúmenes de 20 artículos sobre "formación docente". Después de realizar una lectura analítica de dichos resúmenes, los textos fueron clasificados en categorías que se expresan en dos enfoques recurrentes referidos a "Desarrollo de Profesionales de la Educación Inicial" y "Formación de Maestros". Estos enfoques, a su vez, centran su atención en cuatro campos temáticos: *perspectivas de los docentes, formación docente, las mejores prácticas y pensamiento creativo*.

Como aspecto destacable, cabe señalar que los resultados de las investigaciones analizadas se centran en el estudio de la "*formación docente*", y se reconoce que ser un profesional de la primera infancia implica tener una comprensión del conocimiento especializado requerido para ser efectivo en la educación a estas edades. Estos planteamientos se complementan con la postura de quienes defienden la necesidad y la importancia de que existan profesionales bien formados en Programas de Educación Temprana, los cuales deben identificarse y comportarse como miembros de la comunidad educativa, conocer y usar pautas éticas, y utilizar otros estándares profesionales relacionados con la atención a la llamada "Primera Infancia".

2. Perspectivas de los docentes en el desarrollo profesional

Se entiende por "perspectivas" los diferentes puntos de vista o las maneras alternativas de considerar u observar algo. En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes se puede concebir desde las expectativas y estrategias de formación que se requieren para afrontar los desafíos derivados de la Educación Inicial. Ahora bien, aun partiendo de la misma perspectiva, es manifiesto que existen diversos

enfoques: uno es el de la llamada "vocación docente"; y otro, el del esfuerzo por conocer a fondo los entresijos de la profesión, lo que supondría, como tal, "el entendimiento del acto pedagógico".

Precisamente, en el libro de la UNESCO sobre "Políticas Docentes, Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional", coordinado por Margarita Poggi (2013), existe un capítulo sobre *el oficio docente en la actualidad* al que cabría hacer alusión, ya que en él se hace un análisis muy acertado de las diferentes formas de visualizar lo que la autora denomina *las eras de formación*: "la *era de la vocación*, que predomina en los siglos XVI a XVIII; *la era del oficio*, que se instaura a partir del siglo XIX; y la *era de la profesión*, que empieza lentamente a imponerse en la segunda mitad del siglo XX" (Poggi, 2013, p. 21).

En la "era de la vocación", el ser educador partía del reconocimiento de sí mismo y de su rol preponderante en una sociedad donde se consideraba al profesional de la educación como un *sabedor* que hacía las veces de guía comunitario. En esta etapa, en la que, socialmente, el *ser* predominaba antes que *los desarrollos del hacer*, la llamada "vocación" era el elemento fundamental en la formación de educadores de Inicial, ya que se presuponía una postura innata de compromiso personal con el cuidado y la atención de los niños. En la "era del oficio", los trabajadores debían identificarse y comportarse como miembros de una profesión; es decir, conocer y usar pautas éticas, según los estándares profesionales establecidos para la época. Este enfoque, trasladado al ámbito de la formación de maestros en Educación Inicial, se traduciría en la necesidad de generar nuevos cambios en la estructura formativa y, de igual manera, partir de las reflexiones sobre uno mismo para poner en valor la importancia que tiene la educación a edades tempranas. Por último, en la "era de la profesión", se parte del principio de *querer saber para poder enseñar*. Así pues, se necesita más investigación para comprender cómo las reformas en el currículo y el desarrollo profesional afectan la motivación del docente. Desde este enfoque, se requiere estudiar continuamente las decisiones políticas que se toman para reformar los sistemas educativos. Reformas que no suponen un cambio radical, sino más bien ensayos de

experiencias cuyos resultados visibles requieren de tiempo, se alcanzan medianamente y suelen quedar inconclusos debido a los cambios de gobierno. De ahí, que la apuesta por la formación docente surja, principalmente, de las propias motivaciones personales de los maestros, que consideran el aprendizaje continuo como un valor intrínseco de su quehacer cotidiano y como alternativa para paliar las carencias de un sistema de formación inicial poco sistemático y, en algunos casos, desarticulado de la realidad (Poggi, 2013).

Actualmente, más que la vocación, el oficio y la profesión, lo que predomina es un enfoque epistemológico que entiende la formación docente como un imperativo moral y como una necesidad social que sienta sus bases en la idea de que los maestros de Educación Inicial no sean considerados como meros "cuidadores de infantes", sino como auténticos profesionales de la educación, con capacidad para generar conocimiento valioso y poner en práctica acciones educativas innovadoras que contribuyan a la formación integral de los niños en las primeras etapas de su desarrollo.

3. La formación de maestros en Educación Inicial

Cuando hablamos de formación de maestros de Educación Inicial es preciso diferenciar entre la *formación intrínseca*, que tiene su origen en el interés, la motivación y el deseo de mejora por parte del propio colectivo docente; y *la formación extrínseca*, referida a las llamadas "capacitaciones", que obedecen más a un mandato político que a una demanda real del profesorado. Y no decimos con esto que las capacitaciones tengan un carácter pernicioso, ni mucho menos; sino que, en la mayoría de ocasiones, resultan insuficientes y no dan respuesta a las necesidades formativas "reales" de los maestros de Inicial. Tal y como señalan Gómez y Ford (2017), la formación debería ser más duradera y profunda, guiada por expertos, y centrada en temas relacionados con el desarrollo socioemocional y del lenguaje, así como en la mejora, tanto de la educación previa al servicio docente, como de las condiciones

laborales. En cuanto al valor de la formación "intrínseca", podríamos traer a colación las palabras del filósofo Fernando Savater, que en una entrevista en el 2005 manifestó:

> El maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás.

En este caso, si el maestro no tiene conciencia del "para qué está aquí", si no asume el cumplimiento de tan responsable tarea y no afronta el reto de desarrollar una educación de calidad (algo que la propia sociedad impone a diario), no puede esperarse que contagie de ánimo a sus estudiantes y los conmine a perseguir, alcanzar y fraguar sus sueños. Si pretendemos que los Estados evolucionen y se desarrollen mediante la educación de las nuevas generaciones, no podemos olvidar que el músculo que provoca el cambio social es el profesorado. De ahí, la importancia de la formación docente en el marco de las reformas educativas.

No cabe duda de que los maestros deben desarrollar la capacidad para analizar y resolver problemas que eran impensables hace décadas, pero que hoy por hoy son propios de su quehacer cotidiano; y, a su vez, han de favorecer continuamente la estrecha relación entre estudiantes, docentes y comunidad educativa. No obstante, los sistemas educativos suelen "encasillar" al maestro. Y no es de extrañar que aparezcan resistencias cuando sus funciones educativas se escapan de las condiciones y parámetros ya establecidos tradicionalmente. De hecho, como afirma Aguerrondo (2003), "uno de los rasgos comunes de las reformas educativas es que todas ellas han sido resultado de decisiones tomadas en los despachos de los Ministerios de Educación" (p. 38).

Igualmente, las normativas, regulaciones y procedimientos burocráticos y administrativos que dan lugar al correcto funcionamiento del sistema educativo requieren también de una innovación, actualización y reforma progresiva, pues en ello radica la excelencia educativa. Sin embargo, somos conscientes de que el reto de la trans-

formación no es fácil y constantemente surgen situaciones complejas en las que se pone de manifiesto la tendencia al inmovilismo, dejando en entredicho el esfuerzo que los maestros hacen por llevar a cabo experiencias nuevas que pudieran resultar beneficiosas para el alumnado.

A todos estos aspectos, habría que sumarle también las condiciones de trabajo y los salarios que reciben los docentes que, en muchos casos, no se corresponden con el enorme esfuerzo y desempeño que llevan a cabo en las escuelas. En este sentido, es evidente que quienes trabajan en el sector urbano tienen mejores condiciones que quienes lo hacen en el sector rural. La tan renombrada "descentralización" no favorece el trabajo de todo el colectivo docente y ello afecta de forma sustancial a cierta población estudiantil que se encuentra ante la difícil situación de tener que conseguir resultados positivos ante los entes evaluadores, pero carecen de herramientas y recursos que permitan desarrollar procesos óptimos de aprendizaje. Y es en estos contextos donde la innovación educativa debería cobrar y adquirir todo su sentido.

4. La necesidad de aunar teoría y práctica en la formación docente

Desde el sentir como maestros deberíamos pensar en la inminente necesidad de trabajar a conciencia en la tarea que supone querer ser mejores personas para así, llegar a convertirnos en mejores profesionales, conscientes de que la formación constante y continua es la mejor vía para alcanzar una educación de calidad. Y es que la Educación Inicial, vista a través de años de evolución, necesita aún de un largo proceso que apunte al compromiso del maestro como principal referente a la hora de abordar y acometer cambios sustanciales en los modelos de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, bien es cierto que algunos países de América Latina están llevando a cabo intentos de cambio de paradigma en las instituciones destinadas a la formación de los futuros profesores de Educación Inicial. Y es evidente que muchos de estos intentos ya están mostrando resultados, ya que

los aspirantes a convertirse en profesionales de la educación son cada vez más conscientes de la importancia que tiene la labor docente en la mejora progresiva de las sociedades.

Ahora bien, en este proceso de formación profesional para la docencia es imprescindible considerar la estrecha relación existente entre teoría y práctica. Ambas dimensiones van de la mano y no puede (ni debe) concebirse la una sin la otra. La teoría es la base que sirve de andamiaje para el desarrollo de la práctica; y el desarrollo de la práctica es la acción que permite a cada cual vivenciar las experiencias teóricas y aprender a sortear las dificultades no previstas inicialmente. Evidentemente, hay quienes defenderán que los contenidos teóricos nunca serán suficientes para enfrentar la realidad práctica, pues es bien sabido que los contextos cambian igual que las situaciones y los tiempos. Y a este respecto, Aguerrondo señala "el inconveniente de que no siempre se hayan encontrado disponibles los recursos materiales y humanos adecuados para garantizar un mínimo de calidad en la formación teórica de los aspirantes a docentes" (2003, p. 45). En consecuencia, es preciso cuidar el aprendizaje teórico (evaluando mediante el sistema de acreditaciones la calidad de la docencia impartida en las universidades) y acompañar este proceso con las oportunidades de aprendizaje que supone la práctica en contextos "reales" de actuación.

Por otra parte, también resulta necesario dar mayor visibilidad a los proyectos de innovación que se estén llevando a cabo en el contexto educativo de América Latina, porque pueden suponer una fuente muy valiosa de desarrollo profesional. Así pues, debemos estar dispuestos a aprender unos de otros y a apoyar las iniciativas destinadas a la divulgación de conocimiento pedagógico (aunque, probablemente, el factor tiempo sea algo que no contribuya a este aspecto, ya que el profesorado -ya sea en ejercicio o en formación-, no suele disponer de mucho). En cualquier caso, si algo está claro, es que los desafíos actuales no exigen un cambio de docentes, sino un cambio de mentalidad (Aguerrondo, 2003). Y en este sentido, es pertinente citar el artículo denominado *"¿Qué tipo de maestros tenemos la intención*

de entrenar? Un análisis de los perfiles de los docentes en los currículos del MERCOSUR" (Alliaud y Feeney, 2015). Las autoras señalan que las habilidades/competencias que se pretenden desarrollar en los procesos de formación de futuros docentes de Educación Infantil son fundamentales, relevantes y complementarias. En otras palabras, ya no se trata de ir a las universidades a aprender una serie de contenidos teóricos descontextualizados, sino de desarrollar la capacidad de *aprender a ser, aprender a hacer* y *aprender a aprender*.

5. Conclusiones

Iniciamos este último epígrafe con una sentencia clara: un docente acrítico no podrá formar nunca personas críticas. De ahí, el énfasis que debe hacerse por introducir la reflexión profunda y consciente en los procesos de formación de futuros maestros de Educación Inicial. Dicho de otro modo: no basta con *hacer*, sino que hay que saber argumentar con rigor y criterio *por qué se hace aquello que se hace*. Las estrategias de enseñanza que se aplican en un aula no deben ser producto de la mera improvisación, sino más bien el resultado de un proceso organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta. En ese sentido, los maestros en formación han de tener un conocimiento propio y bien fundamentado de los motivos que hay detrás de cada una de las actividades de enseñanza-aprendizaje que están dispuestos a acometer en sus espacios educativos. Como afirman De Oliveira, Minelli y Gallardo-Echenique (2015) "en la formación de docentes se requiere el desarrollo de estrategias de orientación para guiar la identificación de prácticas creativas y analizar ese momento como *una forma de conocer*" (p. 80).

Por otra parte, es necesario que el profesorado más curtido ejerza las funciones de mentoría o acompañamiento a los docentes noveles o en formación, para que éstos puedan desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de sus propias prácticas. Es, precisamente, en ese accionar donde se comprueba la coherencia existente entre la

teoría y la práctica. De hecho, este aprendizaje es tan significativo que puede dar como resultado la verdadera transformación del quehacer docente. Así lo señalan los autores antes mencionados:

> Después de la observación a maestros en formación, los resultados muestran que estas estrategias formativas permitieron aceptar mejor los resultados imprevistos o no deseados, ya que abordaron los diseños de sus sesiones como formas de experimentación [...] Argumentamos que es esencial guiar a los futuros educadores en el análisis crítico del "aula estándar", ayudándolos a diseñar alternativas creativas a través de la experimentación colaborativa (p. 82).

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2003). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En *Cuaderno de Discusión, No. 8*, 37-48. México D.F., México: Secretaría de Educación Pública.

Alliaud, A., y Feeney, S. (2015). *¿Qué tipo de maestros tenemos la intención de* entrenar? Un análisis de los perfiles de los docentes en los currículos del MERCOSUR. *Journal of Curriculum Studies, 47* (5), 685-704.

André, C. (2009). *A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores. (Tesis Doctoral).* São Paulo, Brasil: Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

De Oliveira, J., y Gallardo-Echenique, E. (2015). Observación de docentes de estudiantes de la primera infancia y experimentación de prácticas creativas. *Nuevos Enfoques en Investigación Educativa, 4* (29), 77-83.

Gómez, M., y Ford, L. (2017). Las percepciones de los docentes sobre el desarrollo profesional en la educación de la primera infancia financiada por el Estado chileno. *Investigación Internacional en Educación Preescolar, 8* (1), 21-37.

Poggi, M. (coord.). (2013). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional.* Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.

Tendencias de la formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial de Latinoamérica

Ormary Egleé Barberi Ruiz
Universidad Nacional de Educación
ormary.barberi@unae.edu.ec

1. Introducción

Los avances científicos y tecnológicos han impulsado las transformaciones socioeducativas en las últimas décadas, posicionando la formación docente como un tema preferente en las políticas públicas educativas como responsabilidad del Estado. Esta situación ha generado en las Instituciones de Educación Superior (IES) un amplio debate sobre las evaluaciones y los ajustes necesarios en los diseños curriculares, así como la búsqueda e implementación de estrategias para la mejora del desarrollo de competencias profesionales según los perfiles de egreso. Dicho escenario ha sido y es objeto de investigaciones para la mejora de la política pública y la pertinencia de los programas de formación (Barrera y Cisneros, 2012). En el caso particular que nos ocupa, el desarrollo de competencias docentes en el marco de la investigación y la innovación debe girar en torno al:

> (…) dominio de saberes, criterio profesional, comprensión de la cultura y de los contextos locales, pedagogía activa, trabajar y aprender en equipo, investigar, detectar oportunamente problemas en el aula, desarrollar y ayudar a sus alumnos a desarrollar conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Rosales, Rivera y Montoya, 2012, p. 160)

En tal sentido, la investigación y la detección oportuna de problemas educativos en contextos simulados y reales constituyen parte de las competencias profesionales que orientan y dan sentido a la formación docente. Gartner (2006) plantea que las universidades requieren, como condición ineludible, "la consolidación de una cultura de la organización investigativa en la que sus creencias, valores y esquemas procedimentales conduzcan a hacer fecunda la tarea de producción de saberes por parte de docentes y estudiantes" (p. 10). Se infiere, pues, que las IES deben propiciar una cultura investigativa para que los profesionales de la docencia tengan mejores oportunidades en el campo laboral y contribuyan a la solución de los problemas educativos, impulsando el desarrollo integral del país. En este orden de ideas, es significativo referenciar la Declaración Mundial de la Educación Superior del Siglo XXI (UNESCO, 1998) que plantea y proyecta en su articulado, como parte de sus funciones, lo siguiente:

> Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica, a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanas y las artes creativas. (p. 5)

Desde el espíritu de dicha Declaración se enfatiza en la importancia que adquiere la investigación en los diferentes niveles formativos, propiciando que los estudiantes desarrollen competencias investigativas mediante el diseño, la implementación y la evaluación de propuestas para la solución de problemas socio-educativos que favorezcan la mejora de los procesos pedagógicos, curriculares y didácticos. Todo ello, enmarcado en la construcción innovadora y creativa de conocimientos disciplinares, empíricos, metodológicos y prácticos en escenarios educativos contextualizados, diversos, particulares y exclusivos. En esta línea de pensamiento, Ávalos (2011) plantea un análisis sobre la calidad de la formación docente en América Latina y el Caribe. Y se consideran de significativa relevancia los resultados presentados en dicho estudio por cuanto permite afirmar que los contextos nacionales

poseen diversas condiciones para el desarrollo de los programas de formación docente; y en cualquiera de estos escenarios, es insoslayable la necesidad de mejoras en relación a:

a) La coordinación y secuencia de los contenidos curriculares que son parte de los marcos de formación.
b) La relación entre los contenidos sustantivos del currículum escolar y las mejores estrategias para enseñarlos.
c) El monitoreo de los procesos de formación mediante el uso de portafolios, estándares genéricos y evaluaciones formativas.
d) El aumento en la frecuencia de las retroalimentaciones de mentores de práctica a los futuros profesores/as utilizando, por ejemplo, la comunicación electrónica.
e) La utilización de las TICs para la adaptación de los procesos de enseñanza a las diferencias individuales y sociales de sus alumnos.

Es indudable que el escenario para el desarrollo de programas de formación docente representa una búsqueda constante de mejoras en relación a la significativa expansión de la Educación Infantil (también denominada Inicial o Parvularia) que se ha producido en Latinoamérica a lo largo de las últimas décadas. Itzcovitch (2013), en sus aportes planteados al Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), presenta algunos argumentos que derivan en las particularidades políticas, económicas, educativas y sociales de la Educación Inicial, entre las cuales se han considerado:

- El hito que representa la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en cuanto a la instauración de un paradigma que reconoce al infante como sujeto de derecho, constituyéndose la educación como uno de los principales ámbitos que enmarcan esta perspectiva.

- La existencia de una relación estrecha entre los diferentes niveles educativos. De esta manera, la Educación Inicial es incluida y destacada en las agendas educativas de la región (propiciando su

expansión y casi universalización) y contribuyendo a los avances en materia de inclusión educativa referida a las posibilidades de acceso y cobertura de la población infantil más vulnerable y desfavorecida.

- Los avances en el campo de la neurociencia, que han permitido argumentar de manera contundente la importancia y trascendencia de la calidad en la atención a los niños y a las niñas durante los primeros años de vida.

- La importancia de la formación integral, que atiende dos dimensiones: la asistencial (referida al ámbito de la atención y los cuidados) y la educativa, propiamente dicha.

En consecuencia, los diferentes escenarios en los que se desarrolla la Educación Inicial han derivado en un enorme desafío para las IES, que han asumido la responsabilidad y el compromiso de formar profesionales de excelencia, con capacidad para generar cambios relevantes que vayan asociados a una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, *¿cuáles han sido las concepciones y las metodologías más significativas que se han implementado en ellas para direccionar los procesos formativos hacia dicha meta?* Este ha sido el interrogante que ha servido como eje a partir del cual estructurar el presente capítulo. Y para responder al mismo, se ha procedido a llevar a cabo una revisión documental de artículos publicados en revistas digitales indexadas que aborden el tema, así como una búsqueda de información en repositorios de libre acceso alojados en plataformas digitales.

2. Aspectos esenciales de la formación docente en los programas de Educación Inicial en Latinoamérica

Según Campos e Hidalgo (2011) la carrera de Educación Preescolar de la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica "requiere una resignificación del quehacer de la carrera, con la meta de ubicar la investigación como piedra angular de los procesos formativos y construir una cultura de investigación" (p. 63). Dicha afirmación

representa una regularidad presente en algunas IES de Latinoamérica que administran programas de Educación Inicial, tal como se ha constatado en las siguientes investigaciones:

- Díaz y Díaz (2004) realizaron un estudio con la participación de la mayoría de las universidades venezolanas y afirman que la formación de un docente reflexivo, crítico e investigador constituye una alternativa adecuada "si se quiere contar con profesionales que incorporen en el ámbito de la Educación Infantil habilidades y conocimientos útiles para diseñar, desarrollar, evaluar y formular estrategias y programas de intervención educativa en contextos sociales, educativos y culturales cambiantes" (p. 176).

- Araujo (2016) realizó el diseño de una propuesta relacionada con la revisión curricular del programa de estudio de la carrera de Educación Inicial en las universidades de Trujillo (Venezuela). A partir de los resultados considerados más significativos, al autor pudo afirmar que existe poca correspondencia entre el diseño curricular respectivo y las necesidades que demanda el contexto; así también, una clara falta de correspondencia con las políticas educativas, concluyendo que no existe pertinencia académica en la formación de docentes.

En el caso específico de la formación docente de pregrado de Educación Inicial (parvularia o infantil) que se imparte en diversas IES de Latinoamérica, los resultados encontrados no difieren mucho a lo ya descrito. Igualmente, está basada en reformas curriculares, en aras de generar una formación académica que responda al encargo social y a las exigencias de sus naciones en materia educativa.

En definitiva, la búsqueda constante de mejoras en la formación docente ha sido evidente, con sus aciertos y desaciertos. En cualquier caso, es vigente el énfasis en los procesos de investigación e innovación que permean la dinámica de formación teórica, metodológica y práctica de los estudiantes, construidos sobre la base de los lineamientos emitidos por las organizaciones de cooperación internacional y

las normativas expedidas por los respectivos gobiernos estatales. Al respecto, Murillo (2006) señala que la investigación "convierte a la práctica en un proceso muy enriquecedor para la formación de maestros y para la función social que le compete" (p. 25). A su vez, afirma que a estos profesionales "les corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas" (p. 25).

Ciertamente, la investigación es un proceso fundamental en la formación docente porque aporta competencias necesarias para cumplir con el encargo social que tiene el profesorado como responsable de la transformación de los entornos educativos y comunitarios. Desde esta perspectiva, la investigación no puede aparecer desligada de la innovación.

3. Tendencias de la formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial

La Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), en Perú, plantea para la carrera de Educación Inicial un modelo de formación docente dirigido a desarrollar el aprendizaje orientado al logro de competencias, "que comprende nuevas metodologías de enseñanza, nuevas formas de evaluación y un nuevo rol del docente, que prioriza la excelencia y tiene como finalidad desarrollar una cultura de evaluación y gestión para la innovación y mejora continua", según aparece señalado en su página web institucional[6]. También, modela un perfil del egresado "capaz de identificar las demandas educativas y establecer diagnósticos que le permitan desarrollar propuestas educativas viables e innovadoras; difundir y diseñar proyectos pedagógicos; y utilizar métodos y estrategias didácticas que permita transmitir conocimientos y valores".

[6] https://www.usil.edu.pe/pregrado/educaci%oC3%oB3n

En la respectiva web institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), en Ecuador[7], se señala que el egresado de Educación Inicial "tendrá la capacidad de desarrollar procesos de diagnóstico, intervención, evaluación y mejora de la atención pedagógica, mediante el desarrollo de una investigación-acción que responda a la diversidad".

El estudio de caso presentado por Ávalos (2004) sobre los avances y desafíos de la formación docente inicial en Chile, contiene resultados significativos en cuanto a los procesos formativos en investigación e innovación. El autor considera necesario "el fortalecimiento de las estructuras que coordinan y dirigen la preparación docente para adelantarse a las demandas educativas" (p. 19). Así también, los docentes deben hacer énfasis en la evaluación de los procesos formativos.

Fandiño (2008), en un estudio realizado en Colombia por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) sobre el estado actual de los programas de formación de docentes y educadores de Educación Infantil, afirma que "la investigación debe estar ligada a la práctica, de modo que permita la reflexión permanente" (p. 54). La autora señala que "suele prevalecer una formación investigativa que se traduce en varias asignaturas de metodología de la investigación que concluyen con la realización de un trabajo de grado" (p. 56).

En Argentina se han dado importantes reformas en la formación docente a lo largo de las últimas décadas. Una de las de mayor trascendencia fue el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), administrado desde el Ministerio de Educación Nacional. Dicho programa comprendía cambios curriculares, tales como la investigación educativa, el incremento de las prácticas y la didáctica de las distintas disciplinas. Dichos lineamientos curriculares han sido optimizados con el tiempo, bajo una cobertura de implementación nacional significativa que concretó entre sus principales

[7] https://www.utpl.edu.ec/

metas el perfil del docente investigador como resultado de procesos de formación que aúnan la teoría y la práctica a lo largo de la carrera de Educación Inicial y Primaria. Además, se apuesta por el desarrollo del currículo mediante talleres, seminarios, ateneos, trabajos de campo, pasantías, prácticas profesionales y materias[8].

En Venezuela, la Universidad Nacional Abierta desarrolló en 2008 el Foro: "Tendencias y perspectivas de la formación docente para la Educación Inicial", con el propósito de analizar las experiencias desarrolladas en la formación de docentes para la Educación Inicial. En este escenario, Díaz (2008) ponente de la Universidad Católica Andrés Bello, socializó que:

> Las tendencias en el nuevo plan de estudios como resultado de la renovación curricular fueron: trabajar por el impulso del desarrollo vocacional, reforzar la práctica profesional e investigación, que la dinámica curricular sea transversal e interdisciplinaria, crear contactos con ambientes formales y no formales de la educación, la educación en valores y en el ámbito legal, educación en gestión y uso de las tecnologías en el nivel, atención a la diversidad y a la globalización y alianzas para la formación docente (p. 1)

En consecuencia, los programas curriculares y el perfil del docente han sido redimensionados en los contextos antes referenciados. Uno de los aspectos que se asume en los diferentes países de Latinoamérica es el enfoque de una formación basada en competencias (reconociendo la importancia de la práctica profesional) y la necesidad de llevar a cabo propuestas destinadas a la solución de problemas y al desarrollo de transformaciones en los contextos socio-educativos.

[8] Más información en el siguiente enlace: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94570

Tomando como referencia todo lo dicho hasta el momento, podríamos señalar como posibles tendencias de los procesos de formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial de Latinoamérica, las siguientes:

- Formación centrada en los fundamentos teóricos metodológicos de la investigación

Este estilo de formación es indicativo de los viejos paradigmas que aún persisten en los diseños curriculares en las universidades. Según Campos e Hidalgo (2011), "la Cátedra de Investigación Educativa se centra en la enseñanza de la metodología de la investigación sin que previa o paralelamente haya competencias básicas para establecer el juicio crítico y analítico, así como la capacidad de problematización" (p. 53). Se considera, pues, que la formación para la investigación e innovación amerita la preparación o capacitación previa que coadyuve en la adquisición de competencias investigativas básicas, orientadas a fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo y creativo del futuro docente, así como el desarrollo de habilidades investigativas que le permitan detectar problemáticas, contextualizarlas y describirlas con el fin de identificar las posibles contradicciones y generar soluciones pertinentes.

Es importante señalar que, en los programas de estudio de la carrera de Educación Inicial que imparten las Instituciones de Educación Superior (IES), se precisan pocas orientaciones pedagógicas que tengan la intencionalidad explícita de lograr el desarrollo de competencias investigativas en los futuros docentes. Según Campos e Hidalgo (2011), "no se explicitan como tales en las orientaciones de los cursos; y los objetivos de esas actividades no están dirigidos a la formación para la investigación [...] el componente investigativo no es el sustantivo en la mayoría de las actividades de aprendizaje y la formación se centra en actividades pedagógicas, siendo en algunos casos insuficientes el tratamiento formativo que se da al componente investigativo" (pp. 53-63). En este sentido, sería pertinente mencionar los aportes de

Torres (2006), quien considera que los/as docentes deben poseer "una formación y conocimiento vasto sobre el campo teórico-metodológico-práctico de investigación y educación" (p. 71).

No cabe duda de que las universidades enfrentan el reto de propiciar espacios para la formación de docentes con un enfoque integral de la investigación, con el fin de proporcionarles los elementos necesarios que les permitan conocer la realidad socioeducativa desde una perspectiva holística. Por consiguiente, la formación del profesorado de Educación Inicial debe contribuir al desarrollo de habilidades investigativas para la comprensión de los problemas a partir de diferentes enfoques y perspectivas. A su vez, los procesos investigativos deben posibilitar la adquisición de las estrategias requeridas para la realización de diagnósticos y análisis que supongan un punto de partida para la implementación de acciones que mejoren el proceso educativo.

- Formación sobre investigación e innovación

En relación a esta tendencia, Gutiérrez (2015) señala que "la investigación y la innovación, se han posicionado como nociones centrales en el discurso sobre la formación profesional de los maestros. A su vez, se han convertido en referentes de calidad y acreditación de los programas" (s/p). Ciertamente, los programas de formación de docentes para la Educación Infantil o Inicial subrayan la importancia de la formación investigativa e innovadora. Sin embargo, los contenidos se abordan únicamente en las asignaturas de "metodología de la investigación". Es por ello, que, en muchos casos, la formación investigativa no está ligada, necesariamente, a la práctica. Asimismo, la autora manifiesta que "el énfasis en la innovación educativa, en la creación de nuevos programas de educación para la infancia aparece en casi todos los perfiles presentados por los programas de licenciatura" (s/p). Efectivamente, en el perfil de los nuevos programas de las carreras de Educación Inicial se prioriza la innovación educativa como fundamento para que los estudiantes dejen de ser un *objeto de enseñanza*, para convertirse en un *sujeto de aprendizaje*.

De igual manera, Isaza de Francisco (2008) también coincide en señalar la importancia que debe dársele a la investigación en la formación profesional de los maestros de Educación Infantil. Y Buendía-Arias, Zambrano-Castillo e Insuasty (2018) plantean que la investigación permite el abordaje de la práctica profesional a docentes, tanto en formación como en ejercicio. Es indudable que la investigación, como estrategia formativa, posibilita el autoconocimiento y favorece la búsqueda de soluciones a problemas propios según las particularidades del contexto. Desde este punto de vista, son pertinentes también los aportes de Muñoz, Quintero y Munévar (2001) referidos a la necesidad de desarrollar competencias investigativas en a docentes para que cumplan con los siguientes propósitos:

> Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador; observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares; proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos; argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados; perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela (p. 15).

Siverio (2008) considera que el docente debe aprender a conocer en profundidad a los niños a los que atiende; y a través de la investigación diagnóstica, diseñar, planificar e implementar propuestas educativas pertinentes y adaptadas a las necesidades de cada uno.

- *Formación transversal e interdisciplinaria*

Para considerar la investigación como eje transversal en la formación de los docentes de Educación Inicial es necesario precisar los ejes que, de acuerdo con Elisa (2007), "son instrumentos integradores de carácter interdisciplinario que vehiculan el currículo con el propósito de generar situaciones favorables para que los estudiantes logren una formación integral" (p. 27). En este sentido, Falla (2012) señala:

> Considerar los ejes transversales como centro de la formación implica, en el contexto de la docencia, que las estrategias empleadas por el profesorado sean de carácter consciente al tener en cuenta las diversas disciplinas con la intencionalidad de interrelacionar las temáticas a desarrollar. Ello significa que el conocimiento tiene un carácter integral, transdiciplinario e interdisciplinario que rebasa los límites de la disciplinariedad. En consecuencia, constituye e implica un reto para los docentes en la medida que significa, recrear, innovar y flexibilizar las estrategias pedagógicas que utilizan, así como su postura frente a cómo se asume la enseñanza (p. 14).

Así pues, se considera que, para superar la fragmentación del conocimiento en los procesos de formación de los docentes de Educación Inicial, es preciso abogar por diseños curriculares que trabajen desde el enfoque transversal e interdisciplinario. Al respecto, Díaz (2008) señala que "las tendencias en el nuevo plan de estudios, como resultado de la renovación curricular fueron: trabajar por el impulso del desarrollo vocacional, reforzar la práctica profesional y la investigación; y que la dinámica curricular sea transversal e interdisciplinaria" (p. 1).

Precisamente, uno de los elementos fundamentales del escenario de la formación docente es reforzar la práctica profesional y la posibilidad de investigación que conlleva la misma (aspectos que deben funcionar como una unidad dialéctica). Por otra parte, el hecho de apostar por la transversalidad y la interdisciplinariedad en las carreras de Educación Inicial, favorece la integración de los contenidos y su utilidad para evaluar las situaciones que se producen en los diferentes contextos educativos. Siguiendo a Murillo (2006):

> La evaluación de los procesos, desde una perspectiva de investigación, permite sistematizar la experiencia [...] Esta evaluación no se separa ni se aborda de manera aislada, sino que se construye día a día, partiendo de lo cotidiano, de la búsqueda por adecuar las acciones pedagógicas a los problemas que afloran en los contextos de actuación (p. 50).

La investigación, al considerarse como un eje que transversaliza la formación docente, contribuye al desarrollo de una visión sistémica, integral e integradora que permite abordar la realidad educativa imprimiéndole una intencionalidad pedagógica a cada actividad que se lleva a cabo, siempre con la finalidad de comprender los problemas que emergen en cada contexto y ofrecer propuestas concretas para tratar de solucionarlos. No obstante, Campos e Hidalgo (2011) consideran que "no se cuenta con un plan efectivo de transversalización de la investigación dirigido a formar al estudiante de Educación Inicial de manera organizada, progresiva y sistemática" (p. 56). Se intuye, pues, que algunas universidades latinoamericanas aún no consideran la investigación como un eje fundamental en los procesos de formación docente y permanecen ancladas a la visión fragmentada del conocimiento que no permite proporcionar herramientas para que los estudiantes puedan indagar en sus propias prácticas y aprender de ellas. Y es que, según Fandiño (2008) la reflexión interdisciplinaria es esencial para poder sentar las bases del desarrollo de competencias investigativas:

> La perspectiva interdisciplinaria es una demanda inherente al desarrollo intelectual y procede de la necesidad de abordar un problema desde distintas disciplinas [...] Como condición para participar genuinamente en el quehacer interdisciplinario, el programa parte del reconocimiento y la reafirmación de la identidad del educador infantil y de las posibilidades de complementarse y nutrirse de otras disciplinas. En este sentido, los escenarios en mención favorecen la mirada y el abordaje interdisciplinar de los problemas relacionados con la infancia y la pedagogía (p.76).

La existencia de espacios académicos abiertos, dinámicos, flexibles e interdisciplinarios permite enriquecer la reflexión crítica de los aprendices en formación a partir del abordaje de problemas relacionados con la infancia y la pedagogía (investigaciones y proyectos de ámbito local, nacional o internacional), mediante intercambios dialógicos con docentes e investigadores internos y externos a la universidad. Fandiño (2008) afirma que todos los programas de formación de docentes para la Educación Infantil "deberían construirse sobre la base de las investigaciones realizadas sobre la infancia, un campo de conocimiento que podríamos considerar como relativamente reciente y, por lo tanto, insuficientemente reconocido y desarrollado" (p. 84).

-Formación a partir de la relación teoría y práctica

Los diseños curriculares de las carreras de Educación Inicial muestran esta tendencia y se han transformado para estar acorde con los cambios sociales, educativos, culturales, tecnológicos y económicos que se están produciendo en los diversos países de Latinoamérica. Fandiño (2008) manifiesta que "se ha transitado paulatinamente hacia una formación investigativa ligada a la práctica que permite la reflexión permanente e impulsa una actitud pedagógica que posibilita el cambio social" (p. 54).

Efectivamente, la adquisición de competencias investigativas a partir de la relación teoría y práctica como unidad dialéctica posibilita que el estudiante asuma una actitud crítica *desde* y *en* su propia formación, tomando en consideración la revisión constante de su propia *praxis* educativa y favoreciendo la actualización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en correspondencia con las exigencias de los diferentes contextos socioeducativos.

Para Murillo (2006) "desde la investigación en la práctica, los maestros en formación se ven abocados a analizar los procesos históricos del conocimiento, asumen una actitud crítica frente a él, identifican los supuestos conceptuales y, en consecuencia, construyen conocimiento pedagógico" (p. 47). Se infiere, entonces, que la formación

docente vinculada a la *praxis* favorece la adquisición de competencias investigativas básicas y posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo mediante el cuestionamiento de la práctica docente y el desarrollo de procesos metacognitivos. Sin embargo, como bien señala Torres (2006), "a investigar se aprende investigando" (p. 69). Lo relevante de estos procesos formativos es que deben ser vividos y experimentados en primera persona por los docentes.

- Formación en postulados del proceso práctico-reflexivo

La implementación de procesos formativos desde la investigación-acción como metodología favorece en los docentes el desarrollo de actitudes proactivas, críticas y reflexivas. El énfasis en la concepción del docente-investigador con capacidad para sistematizar su propia práctica pedagógica y procurar su mejora mediante la implementación de acciones innovadoras, va en la línea de la llamada "educación popular", un constructo teórico que aporta contenidos éticos, políticos y epistemológicos contextualizados a la realidad educativa de América Latina.

Los docentes deben ser capaces de desarrollar proyectos de investigación que estén relacionados con la búsqueda de soluciones a las problemáticas emergentes en los contextos más cercanos. Y en este orden de ideas, Giroux (1990) señala la necesidad de que sean profesionales con formación intelectual, pero también crítica y reflexiva. En la misma línea, Freire (1998) afirma lo siguiente:

> Una de las tareas de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil, que permita abrir espacios para la indagación y acceso al conocimiento y la información con posibilidades para comprender su magnitud y pertinencia de acuerdo con las necesidades contextuales donde se ubica la formación (p. 198).

Efectivamente, el objetivo de la práctica reflexiva debe ser relacionar la razón científica con la razón práctica; y los conocimientos científicos con los saberes empíricos. El profesorado de Educación Inicial debe ser reflexivo, aceptar la realidad cotidiana y buscar alternativas para solucionar problemas. Un pensamiento que es compartido por Campos y Castro (2010):

> Existe la necesidad de dirigir la investigación diagnóstica, exploratoria y descriptiva hacia la investigación aplicada o investigación transformadora, para ir construyendo condiciones académicas suficientes que permitan vislumbrar nuevos escenarios proyectados a futuro. En este sentido, la investigación-acción en los cursos prácticos y la práctica profesional puede constituirse como una excelente estrategia formativa (p. 116).

Referencias bibliográficas

Araujo, M. (2016). Pertinencia académica profesional en la formación de docentes para Educación Inicial en el estado Trujillo: Una propuesta a partir de la investigación-acción. *Educere, 20*(65). 81-89.

Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf

Ávalos, B. (2011). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Disponible en:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf

Barrera, M. y Cisneros, E. (2012). Una propuesta para la formación del profesorado. En S. Ponce y V. Alcántara (coords.). *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*, 74-84. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Buendía, X., Zambrano, L., e Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios* (47), 179-195.

Campos, J., y Castro, D. (2010). Docente investigador de su quehacer en Costa Rica. *Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación y Cultura, 1* (1), 1-23.

Campos, J., e Hidalgo, R. (2011). La formación para la investigación como eje curricular en la formación docente: el caso de la Carrera de Educación Preescolar de la UNED-Costa Rica. *Innovaciones Educativas, 12*(18). 53-65.

Díaz, A. (2008). *Foro: Tendencias y perspectivas de la formación docente para la Educación Inicial*. Disponible en: http://.www.una.edu.ve/index.php/component/content/article/2-uncategorised/128

Díaz, L., y Díaz, C. (2004). La formación del profesional de la educación infantil. Experiencia venezolana. *Acción Pedagógica, 13*(2), 172-184.

Elisa, V. (2007). Flexibilidad y ejes transversales en el Currículo. En *Encuentro Universitario De Diseño Curricular "Minerva"*, 27-39. Puebla, México: Universidad Autónoma de Puebla.

Falla, U. (2012). La investigación, eje transversal en la formación en Trabajo Social en Colombia. *Espacio Regional, 1*(9), 13-27.

Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia,* 54-64. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la Práctica Educativa.* Madrid, España: Siglo XIX.

Gartner, L. (2006). Modelo gerencial para la formación investigativa en Trabajo Social. En *Memorias del Encuentro Nacional sobre investigación formativa en Trabajo Social* , 9-23. Santiago de Cali, Colombia: CONETS.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona. España: Paidós.

Gutiérrez, M.ª (2015). *¿Maestros investigadores e innovadores? Pesquisa Javeriana.* Disponible en https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/maestros-investig-inovadores/

Isaza de Francisco, O. (2008). Debates y perspectivas de la atención integral a la primera infancia. En A. Castro Rojas (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia,* 27-36. Bogotá. Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. IDIE.

Itzcovitch, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. Cuaderno 16 del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).* Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO (Sede Regional).

Muñoz, J; Quintero, J. y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Murillo, F. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes,* 23-54. Madrid. España: La Muralla.

Rosales. J., Rivera, J. y Montoya. E. (2012). Una propuesta para la formación del profesorado. En S. Ponce y V. Alcántara (coords.), *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*, 157-179. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Siverio, A. (2008). El Educador de la primera infancia: ¿formador, investigador, innovador? *Revista Educación* (124). 23-26.

Torres. J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio* (3), 67-79.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/Declaration_spa.htm

Prospectiva de la investigación y la innovación educativa en la formación de docentes de Educación Inicial en el marco de la política educativa ecuatoriana

Saúl Marciano Vásquez Orbe
Universidad Técnica del Norte
smvasquez@utn.edu.ec

Yolanda Paz Alcívar
Universidad Técnica del Norte
yolandapaz@utn.edu.ec

Marieta Carrillo Bejarano
Universidad Técnica del Norte
mmcarrillo@utn.edu.ec

1. Introducción

La educación en general, y muy especialmente la superior ecuatoriana, está pasando por un proceso de eminente transformación y cambio de acuerdo a las nuevas exigencias sociales y a las necesidades de los estudiantes, ya sean de Educación Inicial, Básica, Media o Superior, que es justamente el termómetro donde se mide el desarrollo y los adelantos sociales. El Ministerio de Educación, por su parte, ha rediseñado el currículum en los niveles que les corresponde, con la pretensión de mejorar el nivel de estudio, currículo y el perfil de salida de los estudiantes. Las universidades, que son el centro de acopio de todas las inquietudes y nuevas propuestas sociales, por imperativo legal, se han visto en la ineludible necesidad de rediseñar sus carreras (en la mayoría) o diseñar nuevas, en los sistemas presencial, semipresencial, a distancia y en línea (ésta última, aprovechando el uso de las tecnologías modernas y el amplio desarrollo del internet), con el fin de

satisfacer las demandas de una sociedad insatisfecha con un sistema de educación superior que limita el acceso a miles de estudiantes que se han visto privados de continuar sus estudios superiores debido al nuevo sistema de evaluación y acreditación, así como a los niveles de puntaje que deben alcanzar para acceder a un cupo en alguna universidad pública.

Los procesos de construcción o reconstrucción de nuevas propuestas han sido asumidos por las distintas universidades, ya sean públicas o privadas, de forma muy seria y responsable. De hecho, las universidades que, en las evaluaciones institucionales, no alcanzaren la acreditación y la categoría necesaria, habrían de cerrar sus puertas (y ya ha habido casos). Así pues, todas las Instituciones de Educación Superior se han puesto manos a la obra con los procesos de diseño o rediseño curricular de sus carreras. Una tarea que se ha abordado en un ambiente de trabajo cooperativo y colaborativo a nivel de país, centrados en los lineamientos, principios y fines que responden a una nueva Política Educativa de Estado y que han quedado enunciados en la vigente Ley de Educación Superior. Lineamientos que direccionan la construcción de los proyectos en las diferentes universidades y que hacen énfasis en la investigación y la innovación como ejes principales de la formación de los futuros profesionales.

Esta especial situación por la que está atravesando la educación superior ecuatoriana se produce por cuanto no existe una total pertinencia en los objetivos, propósitos y fines que persiguen unas instituciones universitarias que están llamadas a la transformación social del país. Especialmente, los centros destinados a la formación del profesorado, ya que la investigación es considerada como un mero proceso instrumental y no como una estrategia de aprendizaje que contribuye a consolidar la *praxis* profesional (en el caso que nos ocupa, de los futuros docentes de Educación Inicial). Esto trae consigo que los estudiantes que se forman en las diferentes universidades del país tengan dificultades para comprender en profundidad los retos que

plantea el desempeño de la labor docente con niños de 0-5 años, y no lleven a cabo procesos de investigación que contribuyan a mejorar la práctica educativa en este nivel.

2. La Educación Inicial en el marco de la política educativa ecuatoriana

De acuerdo con Imen (2006), "la política educativa trata de las acciones del Estado en relación con las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social; lo que quiere decir, el modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos" (p. 12). Así pues, se entiende por política educativa la acción que ejerce el Estado sobre la educación sistematizada, donde se crean marcos legales y directrices de actuación en base al conocimiento de la realidad social para dar soluciones de cara a su desarrollo y crecimiento.

A partir de 1830, cuando el Ecuador se declara como República soberana e independiente, empieza realmente a ser motivo de preocupación la educación de sus ciudadanos. El problema fundamental era buscar la forma de integrarlos a la escuela y alfabetizarlos; es decir, enseñar a la población a leer y escribir (especialmente en los sectores rurales donde los diferentes grupos sociales no tenían ninguna opción de acceder a la escolarización). Precisamente, gracias a la constante lucha de estos grupos para denunciar la situación de marginación y atropello en la que se encontraban, la situación empezó a cambiar y sus demandas fueron tomadas en cuenta, aunque no de manera inmediata.

Al inicio de la República no se daba mucha importancia a la educación de los infantes, siendo éste el grupo social de base más importante en el desarrollo de toda sociedad. Se empieza a pensar seriamente en la necesidad de educar a los niños cuando el desarrollo social y económico del país obliga a las madres a abandonar el hogar para trabajar fuera de él y coadyuvar en el sustento de la familia. Como consecuencia de esta situación, surge la necesidad de buscar un lugar

donde "dejar" a los menores (y es que, en Ecuador, era tradición que la madre siempre se encontrara en el hogar, encargándose de las tareas de cuidado y protección).

Los primeros centros infantiles destinados al cuidado y la atención de los niños empiezan a surgir por todo el país en la segunda mitad del siglo XX. Se trataba de instituciones particulares que, generalmente, estaban dirigidas por adultos que no tenían ninguna experiencia previa al respecto, ni contaban con una preparación específica y adecuada para propiciar un desarrollo integral. Estos centros tenían la condición de ser privados y sin ninguna reglamentación. No fue hasta el 13 de octubre de 2012, cuando se declaró política prioritaria el Desarrollo Infantil Integral de 0 a 3 años, que se le otorgó el carácter de universal, obligatorio y de calidad a la atención de los primeros mil días de vida del niño.

Debido a las urgencias sociales y a la gran demanda por parte de las familias, aparecen los centros infantiles estatales, regentados y dirigidos por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), con profesionales preparadas en educación infantil. Nos referimos a las importantes y reconocidas "aulas parvularias", así como a las muy populares "tías", nombre que pasaron a recibir las docentes y que han sido un gran aporte y ayuda al desarrollo de niños de 0 a 5 años

Las normativas gubernamentales elaboradas a lo largo de la historia consagran el derecho y la obligación del Estado a proporcionar, promover y fomentar la educación pública en beneficio de sus ciudadanos. Pero, lamentablemente, no ha existido una política educativa pública sostenida, concreta y debidamente planificada que provea de directrices técnico/operacionales para que este derecho llegue a feliz término y tengamos una sociedad culta, educada y capaz de discernir con conocimientos y principios éticos sólidos su propio destino. Más bien, ha sido al contario: el analfabetismo, que es una lacra social, se mantiene y sigue latente en buena parte del país.

En definitiva, la educación, especialmente aquella destinada al sector denominado como "Primera Infancia", ha tenido un duro camino que recorrer hasta llegar a reconocer la importancia del desarrollo de la misma con calidad y calidez. En la actualidad, Ecuador está caminando en un proceso de revalorización de la importancia de una infancia plena que repercuta en el desarrollo del país a medio y largo plazo. Un criterio que concuerda con lo que manifiestan Mir y Ferrer (2014) quienes afirman que "la educación infantil y primaria son los pilares sobre los que se asienta el desarrollo personal y el entramado del sistema educativo de los países, una de las claves fundamentales del progreso de la sociedad" (p. 236). De esta idea se desprende la importancia fundamental que tienen los docentes para el desarrollo de una tarea educativa que vaya en consonancia con la búsqueda del tan ansiado principio del Buen Vivir.

Los centros infantiles ecuatorianos están encaminados para la consecución de la más hermosa de las tareas, que es atender y cuidar de una manera adecuada la formación de los niños del país. Este proceso ha tenido y tendrá que superar muchos obstáculos de orden económico, social y educativo para poder romper el divorcio que existe entre lo que está escrito en el papel y lo que en la realidad sucede en la familia y en los centros de atención a la Primera Infancia. Sin embargo, se ha dado un primer paso para comprender la importancia de la formación integral de los infantes y esta realidad está respaldada en un marco legal y en una política pública bien fundamentada. Lo que ahora nos queda es hacer "letra viva" de la prospectiva de alcanzar la igualdad de oportunidades en un Ecuador de equidad y justicia social.

3. La investigación y la innovación educativa en la formación de docentes de Educación Inicial

Es preciso mejorar la formación de los docentes que trabajan en este nivel educativo. Tanto es así que, en los Estados Unidos, de 400 programas de formación docente de Educación Infantil que fueron sometidos a aprobación para su funcionamiento, 200 fueron reprobados (Mir y Ferrer, 2014, p. 243). La principal causa es que estos

programas evaluaban conocimientos y no habilidades ni destrezas, por lo que se determinó que la mayoría de los docentes no tenían formación ni experiencia en Educación Infantil.

Situación similar ocurre en Ecuador. Según Huiracocha, Robalino, Huiracocha, García, Pazán, Angulo y Almeida (2012), en una investigación que se llevó a cabo sobre el desarrollo psicomotor y la calidad de la atención temprana en los Centros de Desarrollo Infantil públicos y privados de la Municipalidad de Cuenca, los datos no son muy alentadores: "el 20% presentó calidad muy buena, el 3,3% buena y el 76,7% mala. Además, el 72,7% de Centros de Educación Inicial tenían profesoras sin título profesional" (p. 31). Araujo, López-Boo, Novella, Schodt, y Tomé (2015), en una publicación titulada "La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador" dicen que "los cambios más complejos -pero también los más necesarios- tienen que ver con aspectos de la calidad de procesos y, en particular, aquellos relacionados con la formación del recurso humano que se encarga de los niños" (p. 9). En esta línea, también es preciso señalar nuevamente a Mir y Ferrer (2014), cuando afirman que "histórica y tradicionalmente, se han diferenciado el cuidado y la educación de niños, de ahí que en la mayor parte de países europeos la preparación de las personas que trabajan en los centros de carácter socio-asistencial sea de menor nivel y exigencia" (p. 247).

La Educación Inicial tradicional se caracteriza por su enfoque conductista, no busca la formación integral y se asocia a labores meramente socio-asistenciales. Sin embargo, es en este nivel educativo donde deben estar los mejores profesionales, especializados en la formación de niños; pedagogos que conozcan en profundidad el desarrollo biológico, físico y social de los infantes con el fin de que, a futuro, puedan integrarse de forma efectiva a la sociedad. En ninguna circunstancia o condición se debería encargar la formación de los niños de 0-5 años a personal no calificado y especializado en Educación Inicial. Sin embargo, "en los centros dedicados al cuidado infantil de muchos países coexiste una gran diversidad de perfiles laborales, en

calidad de ayudantes y auxiliares, sin requisitos de formación o con una formación de duración breve y de contenidos muy elementales" (Mir y Ferrer, 2014, p. 247).

4. Prospectiva de la investigación

La investigación se ha convertido en el pilar fundamental de progreso de los países desarrollados -y de aquellos en vías de desarrollo-, que buscan mejorar su calidad de vida a través de la mejora de la educación en todos sus niveles. Y es la llamada Educación Superior la predestinada para ser el centro promotor de la implementación de la investigación en todas las áreas del conocimiento y convertir los procesos investigativos en la herramienta principal de la formación profesional de los estudiantes que transitan por las aulas universitarias. Desde esta perspectiva, se debe hablar de un antes y un después en las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas ya que, tal y como manifiestan Rivera, Espinoza y Valdez (2017), "en las universidades ecuatorianas hasta la década de los años setenta, el objetivo fundamental era la docencia, con un componente investigativo casi nulo, un número reducido de bibliografía y escasas publicaciones" (p. 113).

Nadie puede dejar de lado o pasar por alto el beneficio que produce la aplicación de la investigación en los procesos de formación de los docentes. Siguiendo a Rivera, Espinoza y Valdez (2017), "la política educacional universitaria se ha replanteado las prácticas pedagógicas, didácticas e investigativas para perfeccionarlas en función de la preparación de sus docentes y egresados, según los retos que deben asumir en el siglo XXI" (p. 113).

El proceso de cambio de la política educativa siguió dando sus pasos con la creación del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas. En el periodo de los años ochenta se comienza a tomar en cuenta la investigación como parte del progreso y adelanto del país, para lo cual se establece que el 1% del presupuesto general del Estado se destine a la investigación. En el año 2000 se crea la Ley

de Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación Superior, y se continuó tratando de incluir la investigación en los procesos de formación profesional de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Sin embargo, los resultados no se alcanzaron, pues la separación entre la docencia y la investigación seguía fortalecida por el mínimo financiamiento que recibía la investigación, a pesar de que se mantenía el 1% del presupuesto general del Estado para la actividad científica.

El año 2008 fue crucial para la inclusión de la investigación en la Educación Superior desde el punto de vista legal, ya que se respaldó su fortalecimiento con la Constitución de la República del Ecuador. En su artículo 350 reza:

> El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional de los estudiantes con una visión que nace desde las ciencias y las humanidades, de manera que se basa en la investigación científica y tecnológica, la innovación, promoción y difusión de los saberes ancestrales y las culturas. (p. 162)

Esta importante reforma, planteada en la Carta Magna, fue articulada legalmente para su implementación con la Ley Orgánica de Educación Superior en el año 2010. En el artículo 13 de la misma se señalan las funciones del sistema de Educación Superior; y una de ellas es "promover el progreso, transmisión y difusión de la ciencia y fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación en todos los niveles y modalidades del sistema". Para verificar el cumplimiento de la normativa se crearon organismos rectores de la Política Educativa Universitaria como son: Consejo de Educación Superior (CES), El Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y La Secretaría Nacional de Educación Ciencia y Tecnología (SENESCYT), instituciones gubernamentales que han contribuido a darle un giro a todos los procesos inherentes a la Educación Superior en el Ecuador (Ortiz, Fabara, Villagómez e Hidalgo, 2017).

El andamiaje legal construido para la transformación de la educación tomando como base la investigación y la innovación, se cristalizó en el diseño y ejecución de nuevos proyectos de carrera,

los cuales se articularon con la política educativa ecuatoriana. En sus documentos de aprobación se resalta la pertinencia de la aplicación de la investigación en los contextos educativos, contribuyendo de esta manera a la consecución del perfil profesional con el que deben salir los egresados de las carreras de educación, que es el de "Docente-Investigador".

En la formación de docentes-investigadores de Educación Inicial a nivel nacional, las universidades han seguido la perspectiva de la política educativa, especialmente en lo que se refiere a la implementación de la investigación-acción. En el documento de Rediseño de Carrera de Educación Inicial UTN (2016), se señala que, en el ámbito de la formación inicial de docentes, "la metodología de investigación-acción, es la estrategia que mejores resultados genera [...], promueve el desarrollo profesional porque se construyen desde la práctica nuevos conocimientos y soluciones a problemas del convivir socio educativo" (p. 40).

Así pues, si tradicionalmente se entendía a los docentes y a los estudiantes de las escuelas como receptores y sujetos de investigación, ahora entendemos que los docentes son quienes pasan mayor tiempo en las aulas con sus estudiantes y, por tanto, están en mejores condiciones para comprender la problemática educativa. En consecuencia, las universidades tienen la responsabilidad de formar a los futuros docentes-investigadores en la implementación de procesos de investigación en contextos educativos reales a través de las prácticas preprofesionales. En síntesis, la investigación universitaria se realiza "desde fuera, hacia adentro"; mientras que en las escuelas va "desde dentro, hacia fuera"; es decir, se trata de un proceso interno/externo (Rediseño Carrera de Educación Inicial UTN, 2016).

La Carrera de Educación Inicial tiene como objeto de estudio el desarrollo de la profesión docente en contextos, problemas, procesos y fenómenos socioeducativos que permitirán la formación integral de los docentes orientados a la prevención, detección y resolución de los problemas del sistema educativo en el marco de la investigación e

innovación pedagógica y social para la transformación de la sociedad. Apuntando al perfil de egreso de la carrera de Educación Inicial, el docente-investigador debe aprender ciertos dominios propuestos por el CES en relación con el objeto de estudio de la profesión. En relación a la investigación, se explicita lo siguiente:

> La investigación educativa debe ir dirigida a la construcción de nuevos horizontes epistemológicos que favorezcan procesos de autodeterminación del pensamiento, a partir de la generación de conocimiento abierto, creativo y colaborativo, con enfoques basados en el constructivismo, conectivismo y neuro-cognición, orientados a la prevención, formulación y resolución de los problemas socioeducativos del sistema nacional de educación (Rediseño Carrera de Educación Inicial UTN 2016, p. 6).

En verdad, los proyectos de diseño, rediseño y creación de nuevas carreras, especialmente en la línea de Educación Inicial, dan una prospectiva fortalecedora basada en la investigación como eje principal de la formación docente mediante el análisis de la *praxis* preprofesional. Las circunstancias requeridas para un cambio se están dando y se avizora un mejor presente en la preparación de los docentes de Educación Inicial en las universidades ecuatorianas. Las causas técnicas para producir la tan anhelada transformación mediante la investigación y la innovación ya están delineadas por una política educativa. Ahora nos queda a los actores principales hacer realidad lo que claramente dicen los proyectos de rediseño sobre la investigación:

> En la investigación aplicada a los requerimientos de nuestra sociedad se encuentra el mayor indicador de pertinencia que tanto se reclama a la educación superior. La investigación, como guía para la enseñanza y el aprendizaje, constituye una respuesta operativa y de solución a los problemas de la vida social y profesional de los discentes y de la comunidad en donde se insertan. La investigación como estrategia emblemática de la academia debería ser la principal modalidad de trabajo en las aulas de docencia (Rediseño Carrera de Educación Inicial UTN 2016, p. 46).

5. Prospectiva de la innovación

Hablar de innovación en educación supone implementar mejoras en la educación, como está sucediendo actualmente con la puesta en marcha de los diseños y rediseños de las carreras de educación en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) del país. Siguiendo a Fernández y Alcaraz (2016), "la innovación educativa no se centra en la eficiencia ya que los resultados no son tangibles, sino en la calidad de los procesos que se evidencian con la transformación de las estructuras mentales" (p. 26). Con estos fundamentos podríamos manifestar que la innovación educativa es un conjunto de cambios introducidos de manera sistemática, en una práctica educativa coherente con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo.

Es también importante resaltar que, si queremos propiciar la innovación educativa, se debe dar un giro radical a la forma en la que se entiende actualmente la formación docente. Sin la existencia de un profesorado bien formado, es difícil que aparezca la innovación. Docentes bien formados significa que sean capaces de intervenir en la práctica tomando decisiones que se basen en conceptos teóricos, desarrollando procesos de reflexión para entender lo que ocurre en los respectivos contextos de actuación, y encontrando respuestas significativas, idiosincráticas a los problemas detectados. Como lo expresan Fernández y Alcaraz (2016): "la clave de la calidad, por encima de todos los recursos del mundo, está en la calidad del docente. El mejor docente en el peor de los contextos hace maravillas; y, al contrario, no hay forma de que esto funcione" (p. 37).

Esta concepción de la innovación educativa en la formación de los docentes de Educación Inicial es fundamental entenderla, sentirla, reflexionarla, y aplicarla para poder realizar una intervención de calidad y atender las necesidades de los niños de nuestro país. Es necesario mejorar la formación del profesorado ya que la innovación educativa implica y tiene como referente a los docentes. Un profesorado de calidad es el auténtico agente de cambio, con capacidad para el diseño de contextos educativos tomando en cuenta elementos tales como:

la vinculación del aprendizaje a la experiencia, (la escuela no sólo *prepara para la vida*, el niño *es la propia vida*), el uso con sentido de las nuevas tecnologías, el deseo como motor que mueve el aprendizaje, el error como inmensa fuente de aprendizaje, la reflexión como base para el pensamiento crítico y el desarrollo de la inteligencia emocional (Fernández y Alcaraz, 2016).

En definitiva, lo que busca la innovación es poder hacer cambios; es decir, salir de nuestra zona de confort. Cambios que van a tener repercusiones en todos los niveles y a lo largo de toda nuestra vida. Es por eso que nos parece importante mencionar el decálogo atípico sobre innovación educativa (Fernández y Alcaraz, 2016) que reza así: 1. Tendrás que luchar mucho. 2. Te sentirás solo. 3. Te quitará tiempo. 4. Estudiarás más. 5. Rellenarás muchos papeles. 6. Tendrás que dar explicaciones a tu familia. 7. Dormirás menos. 8. Te entrará miedo. 9. Te sentirás desbordado. 10. Te preguntarás si merece la pena.

La innovación educativa aspira a convertir la escuela en un espacio aparentemente caótico, pero implícitamente muy bien ordenado, donde todo el mundo pueda encontrar su lugar. Es función de las universidades preparar a los futuros docentes de Educación Inicial para trabajar en estos contextos.

Como ya se ha señalado, la formación de un profesorado innovador es una responsabilidad del Estado que se lleva a cabo por mediación de las Instituciones de Educación Superior (IES), la cuales han de adoptar nuevas estrategias educativas acordes a las necesidades de cada contexto individual. "De ahí que se plantee una formación que contribuya a comprender la teoría y reflexionar sobre la utilización de estrategias educativas basadas en resultados de investigación" (Mir y Ferrer, 2014, p. 238). Las autoras indican que la capacidad de reflexión y de investigación "facilita que los docentes sean protagonistas de la propia práctica a través de la discusión con otros y de la toma de conciencia de los significados ideológicos implícitos en las acciones e interpretaciones para, a partir de ahí, abordar su transformación" (p. 243). En esta línea, cabe señalar que ya existen IES que están

implementando una nueva metodología de formación docente a través de los llamados "Proyectos Integradores de Saberes" y del análisis de la práctica preprofesional continua, que inicia desde el primer semestre y se mantiene a lo largo de toda la carrera. Desde esta perspectiva, la innovación educativa tiene en la "investigación-acción" la mejor aliada posible.

6. Conclusiones

Ciertamente, la sociedad evoluciona a pasos agigantados día a día, demanda cambios en sus estructuras de formación por lo cual, todos (y en especial, los docentes) debemos tener una actitud permanente de innovación y transformación a través de la investigación. Y es éste, precisamente, el reto que tienen las Instituciones de Educación Superior: formar profesionales de la educación que se adapten fácilmente a los requerimientos de cada contexto.

La formación docente a la que aspiramos desde las universidades debe ir encaminada a dotar al profesorado de Educación Inicial de competencias básicas, personales y profesionales que le permitan identificar y resolver problemas inherentes a su práctica docente sobre la base de procesos de investigación e innovación. Las IES tienen el desafío de buscar un equilibrio entre un enfoque de formación nuevo (basado en los intereses y necesidades del niño) y el enfoque tradicional (arraigado aún en los centros de Educación Inicial) para que los estudiantes, futuros docentes, no se dejen absorber por los modelos de Educación Infantil que todavía siguen vigentes en Ecuador.

Referencias bibliográficas

Araujo, M., López-Boo, F., Novella, R., Schodt, S., y Tomé, R. (2015). La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador. *Resumen de políticas del Banco Interamericano de Desarrollo, BID* (248), 1-48. Publicación disponible en http://publications.iadb.org/La-calidad-de-los-Centros-Infantiles-del-Buen-Vivir-en-Ecuador.pdf

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador.* Publicada en el Registro Oficial, No. 449.

Fernández, M., y Alcaraz, N. (coords.) (2016). *Innovación Educativa: Más allá de la ficción.* Madrid, España: Pirámide.

Huiracocha, L., Robalino, G., Huiracocha, M., García, J., Pazán T., y Angulo, A. (2012). Retrasos del desarrollo psicomotriz en niños y niñas urbanos de 0 a 5 años: Estudio de caso en la zona urbana de Cuenca, Ecuador. *Maskana, 3*(1), 13-28.

Imen, P. (2006). *El fantasma de la desigualdad educativa.* Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/69486-22578-2006-07-06.html

Mir, M., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 235-255.

Ortiz, M., Fabara E., Villagómez M., y Hidalgo L. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador.* Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Rivera C., Espinoza J., y Valdez Y. (2017). La investigación científica en las universidades ecuatorianas. Prioridad del sistema educativo vigente. *Revista Cubana de Educación Superior* (2), 113-125.

UTN. (2016). *Proyecto de Rediseño de la Carrera de Educación Inicial.* Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.

Estado de la formación de maestros/as en Educación Inicial: una lectura desde el sistema de educación ecuatoriano

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación
gisselle.tur@unae.edu.ec

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación
maria.rodriguez@unae.edu.ec

1. Introducción

Según estudio presentado sobre la situación actual de la Primera Infancia en América Latina y las respuestas por parte del Estado, existe una apremiante necesidad por "promover y alimentar un debate que fortalezca a los múltiples actores estatales y de la sociedad civil, en el esfuerzo de garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de las nuevas generaciones, desde su primera infancia" (UNESCO, IIPE UNESCO y OEI, 2009, p. 26). Ciertamente, garantizar a los niños desde temprana edad un acceso a la educación con "claro sentido pedagógico y formativo" es un derecho fundamental de las nuevas generaciones. Sin embargo, es evidente que las metas educativas propuestas por los países de la región para el 2021, de garantizar que el 100% de los infantes de 3-6 años participen en programas educativos de calidad, multiplicar sustantivamente el acceso de los menores de 3 años a los servicios educativos, y garantizar que entre el 60% y el 100% de los educadores tengan formación suficiente y la titulación establecida, sigue siendo un desafío para la agenda política regional (UNESCO, IIPE UNESCO y OEI, 2009).

En el mismo estudio, Malajovich (2009) evidencia que los Estados regionales han tratado de cubrir la franja etaria de 0 a 6 años o de 3 a 6 años, haciendo énfasis en las transformaciones curriculares, lo cual ha tenido muy poco impacto en el mejoramiento de las prácticas educativas institucionales por diversos factores asociados a la formación inicial del docente, tales como: la experiencia de escolaridad con la que cuenta, el número de alumnos que debe atender por grupo, los pocos recursos y la distancia que existe entre las concepciones educativas que tienen los educadores y lo prescrito por los técnicos, etc. En consecuencia:

> A pesar de que la Educación Infantil es considerada como el nivel educativo más flexible y abierto a las innovaciones, sus prácticas están imbuidas de viejas tradiciones y de rituales que poco se han modificado. Continúa persistiendo una mirada romántica hacia la infancia que no reconoce sus capacidades y necesidades de aprendizaje, así como las modalidades educativas que ponen más énfasis en convertir al niño en un "alumno disciplinado" que en desarrollar y complejizar sus conocimientos (Malajovich, 2009, p.132).

En este contexto regional es importante generar iniciativas diversas que aporten a la solución de la problemática educativa de la Primera Infancia en Latinoamérica y, en particular, aquellos aspectos referidos a la formación del profesorado de Educación Inicial. En el caso ecuatoriano, según datos de UNICEF, los jóvenes menores de dieciocho años representan el 41% del total de la población, donde el 13% corresponde a niños y niñas entre cero y cinco años. Y, de acuerdo con el informe "Niñez y Adolescencia del Ecuador Contemporáneo", sobre los avances y las brechas en el ejercicio de derechos, el número de menores de cinco años llega a 1.565.701 (Fuente INEC, 2015, p. 88). Es por ello que, en el mismo informe, se hace el llamado para que la política del gobierno se centre en este considerable grupo.

En este marco, el presente capítulo hace un acercamiento a esta problemática, interpelando los fundamentos de la política educativa para la atención integral de los infantes, y el proceso de formación de docentes en Educación Inicial frente a las perspectivas que se abren para la investigación y la innovación como elementos importantes para la atención educativa en los primeros años de vida.

2. Fundamentos de la política educativa para la atención integral de la niñez

La Educación en el Ecuador es un derecho, y así se explicita en la Carta Constitucional (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2008):

> La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Artículo 26, p.27).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional República del Ecuador, LOEI, 2011) se centra, igualmente, en el enfoque de derechos y así lo establece en el principio k):

> Enfoque en derechos. - La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género (p. 50)

Otros principios fundamentales de la LOEI (2011) son: "el interés superior y la atención prioritaria a los niños, niñas y adolescentes para garantizarles un ejercicio efectivo de sus derechos"; y "la atención especializada para los que estén en situación de discapacidad o de enfermedades de alta complejidad" (Asamblea Nacional República del Ecuador, LOEI, 2011, principios *c* y *d*).

A partir del 2006, en el Ecuador se establecen los nudos críticos de atención prioritaria: el acceso limitado a la educación y la falta de equidad (MINEDUC, 2007). Por esta razón, se decreta como política pública en el Plan Decenal de Educación (2006-2015), en el que se establece la Universalización de la Educación Infantil de cero a cinco años, "con el propósito de brindar atención a los menores de forma

equitativa y de calidad, respetando sus derechos, la diversidad, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y el fomento de valores fundamentales, incorporándolos a la familia y a la comunidad".

El Sistema Nacional de Educación se estructura en tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato. En el presente capítulo nos centraremos en la descripción del sistema de Educación Inicial, que a su vez tiene dos subniveles, el Inicial 1 (no escolarizado), que comprende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los tres años de edad; y un segundo nivel (escolarizado), denominado Inicial 2, que comprende los niños y niñas de tres a cinco años de edad (MINEDUC, Reglamento LOEI, 2015, artículo 27).

Según la LOEI (2011), en el subnivel Inicial 1, la responsabilidad educativa principal recae sobre la familia. "La educación inicial es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado con la atención de los programas públicos y privados relacionados con la protección de la primera infancia" (p. 81); mientras que, el subnivel Inicial 2, la obligación es del Estado. "El Estado, es responsable del diseño y validación de modalidades de educación que respondan a la diversidad cultural y geográfica de los niños y niñas de tres a cinco años" (artículo 40, p. 81). En este marco, la Educación Inicial se define como:

> Proceso de acompañamiento al desarrollo integral del niño y niña en sus aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas (LOEI, 2011, artículo 40, p. 81).

Asimismo, la Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia o Infancia Plena, orienta sus acciones hacia la consolidación de un modelo integral de atención a la Primera Infancia que incluya un enfoque de derechos, de interculturalidad y de género, como forma de garantizar calidad en los servicios para la Primera Infancia (de 0 a 5 años). (MCDS *et al.*, 2012). A partir de este enfoque de atención integral,

el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) han garantizado y permitido que los niños de 0 a 5 años puedan tener acceso a la Educación Inicial. De acuerdo al censo poblacional del 2010, el 23% de la población corresponde a menores de 5 años, los mismos que asisten a las modalidades del MIES en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), bajo el cuidado de promotoras y/o madres cuidadoras. Su atención está basada en cubrir necesidades de cuidado y alimentación, debido a que la educación para estas edades no es obligatoria. El MIES es responsable de la oferta de servicios para la atención integral a niños menores de 3 años, atendiendo a los sectores más vulnerables de la población en sus dos modalidades de atención:

- El Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y el Servicio de Atención Familiar (SAF) dirigidos a niños de 0 a 36 meses. El programa CNH consta de dos modalidades: por un lado, se hacen visitas semanales domiciliarias a cada familia, por un tiempo aproximado de 45 minutos; y por otro, se proporciona una atención semanal, en grupos de unas 15 familias, de 1 hora y cuarto de duración. El objetivo es promover el desarrollo integral dentro del ámbito familiar, social y comunitario. Se trabajan actividades de orientación a las familias para garantizar los derechos de la infancia, tal como lo señala el Código de la niñez y la Adolescencia (MIES, 2014).

- Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) están destinados a la atención de los niños de 12 a 36 meses de edad, aunque excepcionalmente pueden atender a menores de 3 a 11 meses que lo necesiten. Esta modalidad no se considera escolarizada y su énfasis principal está puesto en lograr un desarrollo y atención integral a la infancia.

Los servicios que presta el MIES a los niños y las familias consisten en: a) la búsqueda activa de menores que puedan ingresar en los servicios de desarrollo infantil; b) la estimulación temprana; c) la alimentación sana y equilibrada; d) el cuidado diario e higiene; e) los controles y cuidados de prevención de la salud; f) las pautas de crianza

a las madres y padres de familia; g) potenciar las relaciones familiares; y h) asegurar la continuidad educativa de los infantes (Elaborado de: https://www.todaunavida.gob.ec/estrategia-nacional-intersectorial-para-la-primera-infancia-infancia-plena/).

Para que las educadoras del programa CNH y de los Centros de Desarrollo Infantil puedan realizar todas estas funciones, el MIES les exige tener un título de tercer nivel y realizar capacitaciones de forma constante. También se integran tecnólogos infantiles y egresados de Institutos Superiores para dar soporte a las tareas, con el compromiso de profesionalización continua y actualización de sus estudios de tercer nivel. Los educadores deben realizar, entre otras, las siguientes actividades: a) Planificar la participación de todos los implicados en los procesos educativos (diarios, semanales, mensuales, trimestrales y anuales); b) Ingresar los datos en los sistemas de información de seguimiento y control; c) Evaluar y diagnosticar el proceso que determine el nivel de logros de los niños según su grupo de edad; d) Generar espacios de capacitación y círculos de estudio de acuerdo a las necesidades del contexto; e) Elaborar informes técnicos de acuerdo a sus competencias; y f) Notificar los casos detectados de vulneración de derechos ante la autoridad competente (MIES, 2014).

En términos generales, la política pública de desarrollo infantil integral contempla la universalidad, obligatoriedad, calidad y equidad como garantía del cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en el Ecuador (Subsecretaría de Desarrollo Infantil Integral, 2013).

3. La formación docente en Educación Inicial: retos y desafíos

Los esfuerzos para la formulación y ejecución de propuestas para el fortalecimiento de la Educación Inicial han sido diversos en nuestro país. Las Instituciones de Educación Superior (IES) con programas de formación docente llevan tiempo insistiendo en la necesidad de apostar por un profesorado de Educación Inicial que tenga "perfil investigador"; es decir, que sea capaz de cuestionar su propia práctica

docente e innovar desde ella. En este sentido, la formación inicial se constituye como todo un reto, ya que implica estimular la participación protagónica de los estudiantes, decidiendo y proponiendo soluciones a los problemas y situaciones educativas vigentes en la actualidad.

Fermín (2007) señala algunos de los aspectos sobre los que conviene poner atención cuando se analizan los procesos de formación docente en América Latina. Entre ellos, podemos destacar los siguientes:

> Se aprecia una enorme variedad en los niveles de formación del profesorado. Las exigencias para ejercer en este campo van desde tener una titulación universitaria, hasta haber obtenido un nivel técnico medio. En consecuencia, la formación requerida para el desempeño docente es brindada en universidades, centros de educación no universitarios, escuelas de magisterio o, inclusive, centros de educación secundaria con capacitación para trabajar en este nivel.
>
> Existe una formación heterogénea en el nivel de competencia del educador de Inicial. Se observan currículos formativos centrados exclusivamente en la atención para niños de tres a seis años (sin considerar los años previos) y en los que no se han actualizado los contenidos de acuerdo al nuevo rol que se demanda de estos profesionales. Esta situación ha generado una discusión sobre la atención pedagógica que se debe brindar a los menores de cero a tres años, incluso desde su periodo gestacional, además del rol social que se espera desempeñe el docente de este nivel.
>
> En la mayoría de los currículos de formación docente no se consideran aspectos vinculados con la atención a la diferencia, a pesar de que pudiese plantearse la diversidad del ritmo de desarrollo y de crecimiento de los seres humanos en general. Es así, como la educación integradora pareciera un concepto exclusivo de la Educación Especial, la Psicopedagogía Terapéutica y los Especialistas, dando por sentado que la mayoría de los docentes

de aula común no reconocen la diversidad en su alumnado, ni son formados en el respeto y atención a las diferencias, aunque el discurso imperante sea el de no exclusión y no discriminación.

Por lo antes expuesto, se puede evidenciar que el campo de la formación docente en Educación Inicial no representa una trayectoria lineal en América Latina, debido a que responde a una amplia diversidad de contextos políticos, sociales y culturales. Pero, sobre todo, a una comprensión y a un posicionamiento sobre la escolaridad y la infancia que también es diversa. Centrando el discurso en el caso de Ecuador, procederemos a presentar un análisis (no lineal) de las principales tendencias y trayectorias de la formación de docentes en Educación Inicial en la región y en el país, intentando comprender la formación en este nivel desde un posicionamiento pedagógico, pero también epistemológico.

Las diversas denominaciones de la Educación Inicial denotan dichos posicionamientos, de acuerdo a que ésta se entienda como Educación Parvularia, Inicial, de la Primera Infancia, Preescolar, Preprimaria, o Infantil. Esta variedad nomológica permite visualizar las distintas trayectorias y la comprensión de la infancia en las edades más tempranas, así como el derecho a la educación. Tal y como señala Ospina (2016):

> En las últimas décadas se ha reconocido que el concepto de la infancia se ha cimentado sobre un conjunto de saberes y representaciones que los adultos han construido históricamente para concederles a los niños y niñas ciertos lugares en la sociedad. (p.115)

En esta misma línea se manifiesta Fermín (2007), cuando afirma que la visión actual de la Educación Inicial

> "...implica una mirada en la que se reconoce que cada niño tiene unas necesidades y unas características propias que son producto de los múltiples factores biológicos, sociales y culturales que han incidido en su desarrollo, personalidad y aprendizaje; lo que necesariamente los hace diferentes, siendo ésta una condición inherente a los seres humanos" (p. 78).

Un debate interesante acerca de la formación docente para la Educación Inicial gira en torno a discursos hegemónicos que han operado hacia una comprensión de la infancia como "etapa de preparación para la futura vida adulta, sobre todo para la futura vida escolar" (Ospina, 2016, p. 110). Así también, discursos predominantes sobre el cuidado en la Primera Infancia han orientado una formación docente en Educación Inicial principalmente concebida como una formación *de maestras* (en femenino) y entendida como "aprender a cuidar a los infantes". Esta tendencia, claramente sexista, denota un desconocimiento del aporte pedagógico/educativo fundamental en este nivel e ignora la necesidad de tener en cuenta la perspectiva de género. A este respecto, Batthyany (2004) nos dice:

> Brindar cuidados es una actividad altamente genérica, y viceversa: es por medio del cuidado que la identidad genérica de las mujeres se construye. La posición de las mujeres en la familia, sus oportunidades en el mercado laboral, su forma de relacionarse con parientes, etc., es definida en términos de su potencialidad para brindar cuidados y cuidar de los demás. Cuidado y feminidad son dos caras de la misma moneda (p.51).

Por supuesto, es fundamental y necesario evitar esta tendencia anquilosada y abogar por una Educación Inicial amparada en las directrices establecidas en el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (MINEDUC, 2014), según las cuales, los docentes deben orientar la mirada formativa hacia el desarrollo integral de la Primera Infancia (en sus aspectos cognitivos, socio-afectivos, lingüísticos y motores) y a la vez, diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje a partir del juego como recurso didáctico. Estas experiencias deben ir dirigidas al logro de habilidades y destrezas pertinentes a las necesidades de los niños en su etapa evolutiva, en un contexto cultural, familiar y comunitario particular; utilizando principalmente estrategias de observación para la planificación y evaluación de la adquisición de dichas destrezas.

Es por ello, que la formación de los docentes de Educación Inicial en Ecuador debe garantizar el tránsito de la visión tradicional asociada a los cuidados, a un magisterio proyectado hacia el Buen Vivir y sus principios fundamentales. En consecuencia, se precisa un profesorado

que *de voz* a los niños y se relacione con la infancia de una forma diferente, aportando desde la práctica reflexiva un quehacer docente significativo (Fraga y Tur, 2016).

Instaurada la necesidad de una formación inicial con perspectiva de derechos, de género, inclusiva y en clave de infancia, nos introducimos en el desafío de aportar nuevas perspectivas para la formación de docentes de Educación Inicial en el país y la región, a través de la investigación y la innovación educativa. Como se señaló anteriormente, tanto el MINEDUC como el MIES, están impulsando acciones articuladas que permitan asegurar el acceso a la escolaridad, incrementar la cobertura y calidad de los servicios de atención a la primera infancia, y promover la corresponsabilidad de la familia y la comunidad. Sin embargo, la Educación Inicial requiere de varias acciones en los próximos años, para garantizar la oferta y la calidad. Por ejemplo:

- Formación y capacitación permanente a docentes-investigadores de Educación Inicial, que innoven en sus prácticas educativas desde la experiencia investigativa, con pertinencia cultural.

- Diseño de espacios que permitan la participación y las interacciones autónomas de los niños, en ambientes de aprendizaje con pertinencia cultural.

- Fortalecimiento de la familia en la gestión de la Educación Inicial.

- Promoción de la participación activa de toda la comunidad educativa.

En tanto que la formación de docentes-investigadores comprende un carácter innovador de la experiencia educativa, se reflexiona acerca de la formación a través de diversas entradas y campos, como puede ser el compromiso disciplinar, el investigativo, el profesional y el socio-comunitario. Se apunta no solo a la capacidad de diseñar, planear, evaluar y ejecutar programas educativos y contribuir a la generación de estrategias pedagógicas, sino, además, a la capacidad de reflexionar acerca de las necesidades y problemas relacionados con infancia en el ámbito educativo.

Por otra parte, aun cuando el nivel Inicial se concibe como obligatorio en la Constitución de la República (2008) -y es amparado en la LOEI (2011) como articulación necesaria en el paso a la Educación General Básica (EGB)-, actualmente este nivel no representa un requisito necesario para inscribirse a la EGB (INEVAL, 2018). En este sentido, este tránsito debería ser atendido como un desafío aún pendiente en el sistema nacional de educación ecuatoriano, a partir del cual la Educación Inicial se entienda como un paso de socialización, comunitario e (inter-)cultural que reviste gran importancia para el paso hacia los siguientes niveles educativos.

En consecuencia, de los aspectos señalados se derivan las siguientes acciones o iniciativas:

- Necesidad de formular o reajustar el perfil del docente de Educación Inicial que considere las características que debe tener y las funciones a desempeñar en una sociedad concreta, señalando la incidencia determinante de los contextos socio-culturales en la infancia.

- Promover una revisión del currículo de formación docente para introducir los reajustes y las modificaciones necesarias para que el docente de Educación Inicial cumpla su rol de formador y mediador del aprendizaje de los niños, considerando sus familias y

su entorno comunitario. Así también, que tenga la capacidad para investigar su propia práctica según las necesidades, las situaciones, las particularidades y los problemas que correspondan.

- Los elementos curriculares deben propiciar y garantizar una formación docente en una amplia gama de actitudes, conocimientos, habilidades, valores y emociones que, posiblemente, no forman parte directamente del *pensum*, pero que son parte necesaria e integral de toda educación, tales como: la interculturalidad, la equidad de género, las condiciones socioeconómicas, la inclusión, el uso de las ciencias y la tecnología, etc.

Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador.* Publicada en el Registro Oficial, Nº. 449.

Asamblea Nacional República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).* Publicada en el Registro Oficial, Nº. 417.

Batthiany, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social.* Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT.

Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación, 31*(62), 71-91.

Fraga, O. y Tur, G. (2016). La formación de la identidad profesional del docente investigador de la Universidad Nacional de Educación: una experiencia desde el estudio del pensamiento educativo ecuatoriano. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación UNAE,* 140-149. Azogues. Ecuador: Editorial UNAE.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. INEC. (2015). *Compendio de Resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida ECV 2014.* Quito, Ecuador: INEVAL.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL. (2018). *La Educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018.* Quito, Ecuador: INEVAL.

Malajovich, A. (2009). Educación y Primera Infancia. En *Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas del Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina,* 127-156. Buenos Aires, Argentina: Talleres Trama, S.A.

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS). Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de Salud (MS). (2012). *Estrategia Nacional Intersectorial de Desarrollo Infantil Integral.* Quito, Ecuador: MCDS-MIES/INFA-MSP-MINEDUC.

Ministerio de Educación Gobierno del Ecuador. MINEDUC. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación para el Ecuador.* Quito, Ecuador: MINEDUC.

Ministerio de Educación Gobierno del Ecuador. MINEDUC. (2015). *Reglamento General Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Codificación: Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Quito, Ecuador: MINEDUC.

Ministerio de Educación Gobierno del Ecuador. MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador: MINEDUC.

Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES. (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral. Servicios de Desarrollo Infantil.Modalidad Domiciliaria: Creciendo Con Nuestros Hijos*. Quito, Ecuador: Dirección Nacional de Comunicación Social.

Ospina, V. (2016). El docente del nivel Inicial: retos para la formación profesional y continua. *Revista Educación y Humanismo, 18*(30), 107-122.

Subsecretaria de Desarrollo Infantil Integral. Ministerio de Inclusión Económica y Social. MIES. (2013). *Política Pública. Desarrollo Infantil Integral*. Quito. Ecuador: MIES.

UNESCO, IIPE UNESCO y OEI. (2009). *Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas del Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Talleres Trama, S.A.

Parte II

Caracterizaciones

Algunos apuntes sobre la metodología de trabajo empleada en la investigación

José Luis del Río Fernández
Universidad Nacional de Educación
jose.delrio@unae.edu.ec

Las páginas que presentamos a continuación se conciben como una invitación a la reflexión sobre la formación que reciben los estudiantes de Educación Inicial en dos áreas tan importantes y relevantes como son la investigación y la innovación. Nos acercamos a este objeto de estudio tomando como referencia las acciones -y la filosofía educativa implícita en ellas- que se están llevando a cabo actualmente en varias de las universidades adscritas a la RedPI (Red de Investigación en Primera Infancia). Concretamente, la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), la Universidad Central del Ecuador (UCE), la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Técnica del Norte (UTN) y la Universidad Mariana de Pasto-Nariño, en Colombia (UNIMAR). Evidentemente, *no están todas las que son*, pero *sí son todas las que están*.

Para analizar la realidad de cada universidad hemos optado por la realización de un estudio de corte comparativo que ha constado de las siguientes fases:

1. Elaboración de un marco teórico y conceptual sobre qué se entiende por investigación e innovación en Educación Inicial, tomando como referencia la normativa legal, la bibliografía pertinente y los textos institucionales existentes.

2. Análisis de las mallas curriculares de las carreras de Educación Inicial de cada universidad, para ver de qué modo aterrizan la

investigación y la innovación en los programas formativos. Para ello, se planteó la posibilidad de extraer información de primera mano mediante la organización de grupos focales o la realización de entrevistas a sujetos que pudieran proporcionar información relevante sobe el tema: estudiantes, profesores responsables de asignatura, coordinadores de constructo, directores de carrera, etc[9].

3. Análisis comparado de los resultados obtenidos.

4. Reflexión sobre los procesos de formación que se llevan a cabo en estos dos ámbitos y su repercusión en la consideración de los futuros profesionales de la Educación Inicial como potenciales agentes de cambio, con capacidad para investigar sobre su propia práctica docente e innovar en la búsqueda de las mejores respuestas posibles para atender las necesidades de sus alumnos.

En los escritos resultantes se presentan únicamente aquellos aspectos que se consideran esenciales para intentar comprender el desarrollo de dichos procesos, aunque asumimos la posibilidad de que queden por analizar otros muchos factores. Por otra parte, somos conscientes de que los resultados no pueden ser extrapolables en su totalidad a las múltiples realidades existentes en el ámbito de la formación superior (en este sentido, podríamos decir que *cada universidad es un mundo*, ya que hablamos de contextos únicos y particulares), pero sí que nos permite aproximarnos al tema desde una posición crítica. Sobre todo, en un momento sociohistórico como el actual, en el que las próximas promociones de profesores estarán llamadas a transformar el sistema educativo (una transformación que solo será posible si viene acompañada de los pertinentes y adecuados procesos de formación en investigación e innovación).

[9] Las preguntas que conformaron las entrevistas semiestructuradas se ofrecen como anexo al final del libro.

Antes de dar paso a los textos elaborados por cada uno de los grupos participantes, creemos conveniente hacer algunas puntualizaciones al respecto:

En primer lugar, las entrevistas realizadas no han sido transcritas de manera literal. Siguiendo a del Río (2015): se ha optado por "omitir las frases los silencios, las repeticiones, los titubeos, las frases sin terminar o los elementos propios de la función fática del lenguaje para dar mayor claridad al texto" (p. 174), sin que ello suponga "una modificación en la intencionalidad de los mensajes, ni tampoco la aparición de errores de interpretación en las ideas expuestas" (p. 174). En cualquier caso, pensamos que es un ejercicio de honestidad dejar constancia de ello. Con el objetivo de garantizar el anonimato de las personas informantes se ha procedido a asignar un número a los diferentes testimonios y una clave, dependiendo del método de recogida de información: **EE.** (en caso de entrevista a estudiantes), **ED.** (en caso de entrevista a docentes o a cargos académicos, -porque, en algunos casos, ambas funciones son desempeñadas por las mismas personas-); **GF.P** (en caso de grupo focal de profesores/as); y **GF.E** (en caso de grupo focal de estudiantes)[10].

En segundo lugar, consideramos muy significativo el hecho de que cada texto resulte diferente, a pesar de que la estructura acordada sea la misma para todos los escritos. Ahí radica, precisamente, la riqueza de la investigación. Cada equipo ha decidido libremente qué contenidos incluir en cada una de las tres dimensiones establecidas (*curricular*, *pedagógica* y *concreción práctica*) y a qué fuentes recurrir para caracterizar los procesos de formación que desarrollan en sus respectivas universidades (sílabos o programas de asignatura, contenidos mínimos establecidos, resultados de aprendizaje, modelos pedagógicos, perfiles de egreso, metodologías de enseñanza-aprendizaje, modelos de prácticas, competencias profesionales, Proyectos Integradores de Saberes, etc.). En algunos casos, tanto los contenidos

[10] Para el análisis de las respuestas, algunos grupos han utilizado el programa informático Atlas ti. 8.2; y otros, el NVivo.

como las fuentes coinciden; y en otros, difieren. Este hecho nos ha permitido *triangular* la información, comparar, confrontar, confirmar, cuestionar… En definitiva, aprender unos de otros (que, en el fondo, es de lo que se trata).

En todo momento se ha procurado ofrecer una visión holística de las cuestiones tratadas. Y así invitamos a los lectores a que conciban los textos: no de manera independiente, sino relacionados entre sí, atendiendo al principio aristotélico de que *el todo es más que la suma de sus partes*. El contraste de las informaciones aparecidas en cada uno de ellos permitirá abordar posibles discrepancias y comprender la complejidad que entraña la formación de los estudiantes de Educación Inicial en estos dos campos de tanta trascendencia. Esperamos, con la mejor de nuestras intenciones, que su lectura resulte de interés y utilidad.

Referencias bibliográficas

Del Río, J. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. Estudio de casos.* Tesis doctoral. Málaga, España: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga, RIUMA.

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)

José Luis del Río Fernández
Universidad Nacional de Educación
jose.delrio@unae.edu.ec

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación
maria.rodriguez@unae.edu.ec

Ormary Egleé Barberi Ruiz
Universidad Nacional de Educación
ormary.barberi@unae.edu.ec

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación
gisselle.tur@unae.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

La Política 7 del Plan Nacional Decenal de Educación (MINEDUC, 2007), referida a *la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida,* plantea que el factor que contribuye significativamente a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente; de ahí, la importancia de apoyar su desarrollo profesional y mejorar sus condiciones, tanto laborales como formativas (p. 42). Se reconoce (al menos, desde la esfera política) el relevante papel que juega el profesorado en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria; y se pone sobre la mesa la

necesidad de llevar a cabo una formación universitaria de calidad que siente las bases de los procesos de transformación y mejora del sistema educativo nacional.

La UNAE (junto al resto de universidades del país) acepta este reto y asume el compromiso de formar a los futuros docentes de Educación Inicial para que se conviertan en profesionales con capacidad para investigar los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de los centros que albergan a niños de 0-5, y de ofrecer propuestas innovadoras que traigan consigo un cambio, no solo en las maneras de proceder del profesorado, sino también en las maneras de pensar la educación a estas edades. Para ello, se requieren docentes "de excelencia", con aptitud y actitud para investigar e innovar *desde* y *para* escenarios socioeducativos que son diversos y complejos por naturaleza, siempre sobre la base de una educación de calidad y calidez, que sea intercultural e inclusiva. Así se establece en el Proyecto de Carrera de Educación Inicial de la universidad (2014), concretamente en el apartado referente a los objetivos de la formación profesional:

> Objetivo general: Formar docentes profesionales de excelencia para la enseñanza-aprendizaje de niños y niñas entre 0 y 5 años, con capacidad para analizar, fundamentar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares orientadas a la prevención y resolución de los problemas en el ámbito educativo, en el marco de la equidad, la inclusión y la innovación pedagógica y social (p. 6).

Partiendo de estos preceptos, resulta obvia la necesidad de abordar la formación universitaria desde un prisma determinado, ya que la meta última a alcanzar es el desarrollo, por parte de los estudiantes, de competencias profesionales, y no la mera adquisición memorística de contenidos académicos que suelen tener escasa utilidad para comprender y mejorar los contextos educativos. Así aparece señalado en el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2017), en cuyas páginas se reconoce que "la memorización de datos ya no se aprecia ni se requiere tanto como la habilidad para organizar las ideas a favor de un pensamiento informado,

independiente y creativo" (p. 7); y que "la incorporación de emociones, actitudes y valores son elementos tan relevantes como los contenidos y las habilidades" (p. 8).

La estructura y diseño curricular de la carrera de Educación Inicial de la UNAE se fundamenta en tres aspectos básicos "la relevancia del *pensamiento práctico*; la necesidad de *teorizar la práctica* y *experimentar la teoría*; y, la conceptualización de la *teoría como herramienta privilegiada para la comprensión y la acción*" (UNAE, 2017, pp. 23-25). Estos tres principios curriculares apuntan, justamente, a superar uno de los problemas más habituales y característicos de los procesos formativos: la enorme distancia existente entre la intención curricular y su materialización (afianzando así la tradicional brecha entre teoría y práctica).

El principio del llamado *pensamiento práctico* hace referencia a la capacidad del docente de otear las situaciones educativas complejas, cambiantes, inciertas y urgentes en contextos reales de intervención. De ahí, que el componente práctico del currículo sea el factor clave para el adecuado desarrollo de las competencias profesionales (UNAE, 2017, p. 23).

El segundo principio curricular es el de *teorizar la práctica y experimentar la teoría*. Y es que se considera de vital importancia que los estudiantes, a partir de las experiencias y las vivencias que tienen en los diferentes contextos educativos, "construyan nuevos pensamientos, sentimientos y acciones que los/as movilicen hacia la autorreflexión crítica" (UNAE, 2017, p. 24).

El tercer y último principio (en coherencia con los dos anteriores), se basa en privilegiar *la teoría como una herramienta de comprensión y de acción*, precisamente porque el conocimiento es el instrumento clave para comprender las dinámicas subyacentes en cualquier contexto educativo, y también la "palanca" que nos permite actuar consecuentemente. Desde esta perspectiva, la teoría se plantea "como una herramienta que ayuda a comprender la complejidad de la práctica

en la que se encuentran inmersos los estudiantes-docentes, así como para proponer su crítica y las posibles alternativas para una actuación más adecuada y satisfactoria" (UNAE, 2017, p. 25).

Ciertamente, "el conocimiento no puede considerarse ni como un objeto que hay que adquirir, retener y reproducir, ni como un conjunto de informaciones objetivas que se aprenden y repiten de forma fiel" (UNAE, 2017, p. 8). "La complejidad del mundo actual requiere el desarrollo de recursos y capacidades de orden superior que implican pensamiento profundo, comunicación estratégica, toma de decisiones, solución de problemas y creación de escenarios y situaciones alternativas" (UNAE, 2017, p. 7). Tal y como lo plantea el Modelo Pedagógico de la UNAE, "el currículo tiene que poner al alumnado en situaciones de desafío. Y la primera tarea consiste en buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificar dichas situaciones, entenderlas y afrontarlas" (UNAE, 2017, p. 19). Queda patente, entonces, la importancia de enseñar a los estudiantes a investigar y a innovar, más que a memorizar y a repetir. Y en esta línea de pensamiento se manifiesta el profesorado entrevistado para la elaboración del presente trabajo[11]:

> "Es necesario que los estudiantes identifiquen una situación en las escuelas donde realizan las prácticas, ya sea positiva o negativa, que permita definir la problemática de estudio y determinar el enfoque de investigación. Orientarlos en este proceso debe ser la función que desempeñemos los profesores y los tutores de prácticas. Una vez que hayan decidido qué es lo que quieren investigar y por qué quieren hacerlo, se trata de acompañarlos en la investigación y que sean ellos, en función de sus intereses y capacidades, los que decidan hasta dónde llegar." (**ED.1**)

[11]Para conocer las percepciones y vivencias de los propios actores implicados en el proceso de formación, se han llevado a cabo una serie de entrevistas en profundidad a diferentes profesores de la UNAE (quienes, además, ostentan cargos de gestión). A su vez, se han organizado dos grupos de discusión: uno, compuesto por 6 docentes de la carrera de Educación Inicial; y otro, compuesto por los estudiantes de octavo ciclo.

"La investigación y la innovación son procesos que deben vivenciarse, sobre todo, en esta etapa de formación universitaria, porque es ahora cuando los futuros docentes del país están dando sus primeros pasos en la educación y tienen la oportunidad de construir el pensamiento crítico y reflexivo que debe acompañar a todo profesor o profesora a lo largo de su práctica profesional." (**ED.2**)

"La misión fundamental que tiene nuestra universidad es transformar el sistema educativo ecuatoriano y sobre este principio, tenemos que orientar nuestra formación. Los estudiantes tienen que aprender, no a reproducir lo que se ha venido haciendo hasta el momento en Educación Inicial, sino a innovar. Y para innovar, hay que investigar. Todas las asignaturas de la malla deberían ir en esta dirección. ¿De qué sirve impartir contenidos teóricos que no fomentan la reflexión, el debate, el pensamiento crítico, etc., y que van a caer en el olvido a la primera de cambio? Los contenidos tienen que ser útiles para fomentar la investigación y la innovación. Además, hay que tener en cuenta que todas las asignaturas del ciclo (aunque especialmente "Cátedra", "Práctica" e "Investigación"), tienen que tributar al Proyecto Integrador de Saberes. Y, precisamente, es mediante la elaboración de dicho proyecto, que los estudiantes pueden demostrar si van adquiriendo o no, de manera progresiva, las competencias investigativas." (**ED.3**)

Efectivamente, si de lo que se trata es de formar a profesores con capacidad para investigar e innovar su propia práctica docente, la formación que han de recibir los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad debe ir dirigida, no a acumular datos para ser reproducidos en los "temidos" exámenes (como ya se ha venido apuntando), sino a "aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar. Significa utilizar los recursos simbólicos que ha construido la humanidad de manera disciplinada, crítica y creativa, e implica reivindicar el espíritu científico como patrimonio útil para todo ciudadano contemporáneo" (UNAE, 2017, p. 8). De hecho, el Modelo Pedagógico de la universidad afirma, unas páginas más adelante, que "aprender supone cuestionar, desaprender y reconstruir. Aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y la razón, atender el territorio del inconsciente, asomarse al vacío de lo desconocido" (UNAE, 2017, p. 11). Y bien, ¿cómo se hace eso? ¿De qué manera aterrizan los principios curriculares en la realidad del aula? El profesorado de la institución hace alguna alusión al respecto:

"Cada docente, en el marco de su asignatura, debe decidir si el proceso de aprendizaje de sus alumnos va a ser inductivo o deductivo. Y hay varias posibilidades. Una opción es que los estudiantes inventen o imaginen una situación que se podría dar en la escuela, en función del eje y del núcleo de cada ciclo. Luego, durante las prácticas, pueden investigar si esa situación existe o no. Otra estrategia es que sean ellos mismos quienes detecten, seleccionen o identifiquen una problemática que ya exista en las escuelas e investiguen en fuentes externas sobre ella. Y no tiene por qué ser algo relacionado exclusivamente con lo curricular. Puede tratarse de un tema sobre interculturalidad, discapacidad, relaciones sociales, etc." (**ED.1**)

"Nuestra función como profesores es hacer ver a los estudiantes la conexión que existe entre lo que aparece escrito en el currículo de Educación Inicial y su concreción en la práctica; es decir, entre lo formal y lo real. Ahí ya hay una necesidad de investigar, porque es necesario saber qué sucede en un aula. Además, deben tomar conciencia de que cada aula es distinta y que no siempre podremos aplicar las mismas metodologías. Es por ello, que deben investigar cómo se responde a las necesidades específicas de los diferentes contextos educativos y reflexionar si se podría ofrecer otro tipo de respuesta. Otro aspecto importante es el hecho de que la innovación ha de ser siempre algo no terminado definitivamente. La acción o la práctica innovadora deben posibilitar la aparición de nuevas preguntas. Y es en la búsqueda de las respuestas a estas nuevas preguntas, en este avance continuo, donde los docentes (o, en este caso, los estudiantes) van encontrando el sentido a su desempeño." (**ED.2**)

Después de todo lo dicho hasta el momento, ¿cómo se articula el currículum de la UNAE, y cómo da respuesta a las demandas formativas de los futuros profesionales de la Educación Inicial?

La duración de la carrera es de 9 semestres (4.5 años) y la malla curricular se estructura en periodos académicos (o ciclos) organizados por "Unidades de Formación". Los ciclos I-IV corresponderían a la *Unidad de Formación Básica*. Los ciclos V-VII a la *Unidad de Formación Profesional*. Y los ciclos VIII y IX a la *Unidad de Titulación*. En cada una de las unidades, los/as estudiantes cursan una serie de asignaturas pertenecientes a los campos de "Formación Teórica", "Praxis Pre-Profesional", "Epistemología y Metodología de Investigación", "Integración de Contextos, Saberes y Culturas", y "Comunicación y Lenguajes". Cabe señalar que existe una asignatura específica de investigación (que aparece bajo distintas denominaciones según el ciclo) desde la que se intenta aportar a los estudiantes fundamentos teóricos y metodológicos

que les ayuden a guiar los procesos investigativos que desarrollan en los respectivos periodos de práctica preprofesional, si bien aprender a investigar y a innovar es una competencia transversal que no puede circunscribirse al marco de una asignatura concreta. Y así lo indican, tanto profesores como estudiantes:

"Consideramos que la innovación debe ir de la mano de la investigación. Entonces, hemos hecho un análisis horizontal para analizar qué objetivos de aprendizaje se pedían en cada asignatura dentro de un mismo ciclo. Y, posteriormente, un análisis vertical para comprobar la relación y la secuenciación que tienen estos objetivos, desde primero a noveno ciclo. Así determinamos que, en la Unidad de Formación Básica, los estudiantes debían adquirir elementos para el desarrollo de la observación participante y algunas herramientas para el diagnóstico de necesidades, lo que supondría una aproximación al campo de la investigación educativa. En la Unidad de Formación Profesional, los estudiantes deben ser capaces de elaborar propuestas de intervención contextualizadas y diseñar ambientes de aprendizaje, partiendo del bagaje que han acumulado hasta el momento durante las experiencias desarrolladas en la práctica preprofesional. Esto supondría una aproximación a la innovación educativa." (**ED.1**)

"¿Cómo se aprende a innovar? Yo pienso que nuestra propia práctica docente en la universidad puede y debe ser parte del contenido. Lo que hacemos cada uno de nosotros, en nuestra respectiva asignatura, es uno de los aspectos que tiene que ser asimilado por los estudiantes y mostrarse como una forma innovadora de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, porque, ¿de qué sirve hablar sobre innovación educativa y proponer nuevas metodologías si nosotros mismos no las aplicamos? Eso es una incoherencia. Los docentes, ya sean de inicial o de universidad, deben vivenciar la innovación. Mostrar con el ejemplo que la innovación genera riesgos, miedos, dudas, incertidumbre… Solo así podremos establecer una comunicación sincera y efectiva con los estudiantes. Porque las inquietudes serán las mismas, independientemente del nivel." (**ED.2**)

"Hay docentes que tienen cierta permanencia dentro de la carrera de Educación Inicial. Y, además, cuentan con la categoría de titulares. Eso les permite dirigir proyectos de investigación y pueden invitar a los estudiantes a que se integren en los equipos de trabajo. Por supuesto, aquellos que acepten la invitación, tendrán la oportunidad de profundizar más en lo que significa la investigación educativa, al margen de lo aprendido en las asignaturas." (**ED.3**)

"Yo creo que una buena oportunidad de aprendizaje para nosotros, los estudiantes, sería nuestra inclusión en los grupos o semilleros de investigación. Participar en investigaciones que ya estén en marcha y que estén dirigidas por profesores de la universidad nos permitiría vivenciar la investigación a otro nivel." (**GF.E**)

"Podemos experimentar la investigación a través de la confrontación entre teoría y práctica [...] El conocimiento que nos transmiten los profesores en las distintas asignaturas es importante, porque sin su orientación no sabríamos muy bien hacia dónde dirigir las observaciones mientras estamos en los centros." (**GF.E**)

A modo de conclusión de esta primera dimensión, se podría afirmar que, tanto los docentes como los estudiantes, señalan la *práctica pedagógica* como un factor importante en los procesos de formación en investigación e innovación educativa. De hecho, la señalan como el campo de acción profesional que posibilita el diseño, desarrollo y evaluación del currículo de Educación Inicial (2014), a la vez que permite afianzar las competencias profesionales y la realización de propuestas de investigación y de innovación contextualizadas y pertinentes (atendiendo a los ejes temáticos y a los núcleos problémicos correspondientes a cada uno de los ciclos). En definitiva, la investigación e innovación educativa tienen su eje articulador en la misma práctica docente y en la posibilidad de confrontar las teorías educativas abordadas en las distintas asignaturas, con los escenarios reales en los que se lleva a cabo la atención a niños de 0-5 años. De ahí, la importancia de que los estudiantes realicen estos acercamientos desde el primer semestre de la carrera.

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

Atendiendo a la información que aparece en la página web de la universidad (www.unae.edu.ec):

> La carrera de Educación Inicial, desde la construcción de la imagen de la infancia, contribuye a la formación de profesionales de excelencia como formadores de edades tempranas, que además de atender las necesidades educativas de los infantes, se comprometerán en la transformación del sistema educativo nacional. El propósito central de la carrera es formar docentes-investigadores que además de atender y potencializar las capacidades de niños y niñas entre 0 a 5 años de edad, los reconozcan como sujetos partícipes de la vida colectiva, en pro de una sociedad que escuche las particularidades de la infancia dentro del contexto ecuatoriano, latinoamericano e internacional.

Tomando como referencia las premisas señaladas, es evidente que se pretende inculcar en los estudiantes la necesidad de contribuir progresivamente a la transformación de la realidad de los centros educativos, evitando la habitual tendencia a reproducir de manera aséptica las dinámicas que se encuentran instaladas en las aulas por pura inercia y abogando por instaurar nuevas formas de pensamiento y acción. Desde esta óptica, la formación de profesores investigadores, con capacidad para innovar en su práctica docente, tiene que lograrse mediante la integración de la teoría y la práctica. Una teoría que posibilite la comprensión de la práctica; y una práctica que permita la "experimentación" de la teoría. Y es que, en la actualidad (como ya se ha señalado anteriormente), no basta con adquirir conocimientos y replicarlos. El futuro profesorado de Educación Inicial debe desarrollar un conjunto de competencias que se puedan poner en marcha cuando se enfrenten a problemas "reales" derivados de su quehacer educativo. En este sentido, deben aprender a observar, a tomar notas de campo, a diagnosticar dificultades de aprendizaje, a buscar información útil y relevante, a diseñar materiales, a plantear alternativas, a analizar resultados... Y todos estos aprendizajes conllevan al desarrollo, "no solo de conocimientos, sino también de habilidades, emociones, valores y actitudes" (UNAE, 2017, p. 8). Así lo describe el profesorado participante en los grupos focales:

"En los primeros ciclos de la carrera se va introduciendo a los estudiantes en la formación investigativa comenzando con unos sencillos, pero fundamentales pasos, como son la observación y el diario de campo. En tercer y cuarto ciclo, diseñamos propuestas de intervención. Y a partir del quinto, se diagnostica, se propone, se aplica y se evalúa." **(GF.P)**

"Se aprende a investigar a través de estrategias metodológicas como la lesson study, por ejemplo, que nos permite analizar nuestra propia acción docente. También, a través de las interacciones directas con los fenómenos que emergen en la práctica preprofesional; y a través de formas horizontales que promueven el diálogo entre docentes y estudiantes en el marco de las diferentes asignaturas." **(GF.P)**

Efectivamente, en la dinámica de aprendizaje es fundamental el establecimiento de relaciones positivas entre docentes y estudiantes, y la creación de un clima de confianza y cooperación mutua basado en el intercambio continuo de información y la comunicación abierta y sincera. Para llegar a este objetivo, se desarrolla un proceso de tutoría y acompañamiento que suele recaer sobre el profesorado de "Aproximación Diagnóstica" y "Cátedra Integradora", quienes ayudan al alumnado a asumir los desafíos académicos, teóricos y metodológicos que se derivan de los contextos en los que realizan sus prácticas preprofesionales.

"El acompañamiento se lleva a cabo siguiendo las directrices que establece el Modelo Pedagógico de la UNAE. Cuando los estudiantes construyen sus diarios de campo o diseñan una *lesson study*, por ejemplo, nosotros estamos ahí, a su lado, orientando los procesos, dando retroalimentación y sugiriendo recomendaciones al respecto." **(GF.P)**

"Cuando hablamos de acompañamiento no nos estamos refiriendo únicamente a nuestra presencia física en los centros de Inicial, sino también al acompañamiento que hacemos en la universidad, desde el punto de vista de la reflexión metodológica y epistemológica sobre lo que están viviendo los estudiantes en sus prácticas. Los docentes de "Aproximación" y "Cátedra" vamos construyendo los contenidos de nuestras asignaturas partiendo de las situaciones, los problemas o los acontecimientos que emergen de la práctica, y que tienen relación con el eje y el núcleo de cada ciclo. Y el docente a cargo de la "Investigación" debe proporcionarles herramientas teóricas y conceptuales que les permitan ir integrando esa información y analizar la realidad desde un enfoque crítico." **(GF.P)**

"La profundidad en el acompañamiento depende del ciclo en el que se encuentren los estudiantes. No es lo mismo estar en primer ciclo que estar en noveno. Además, a medida que avanzan en la carrera, el alumnado va adquiriendo mayor capacidad para observar una situación, detectar un problema, diseñar una intervención etc. Va ganando mayor autonomía [...] El acompañamiento es más visible cuando todas las asignaturas del ciclo giran en torno al mismo núcleo problémico. De esta manera, los estudiantes van encontrando sentido a lo que aprenden y empiezan a plantearse sus propias interrogantes: ¿cómo podríamos hacer esta actividad?, ¿cómo podríamos organizar el aula?, ¿cómo podríamos establecer vínculos entre familia y escuela?" **(GE.P)**

Tal y como se señala en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017), "aprender es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer. En ese momento no podemos aplicar los recursos adquiridos, sino que necesitamos construir nuevos instrumentos eficaces y adaptados a las nuevas circunstancias, propósitos y escenarios" (p. 9). Las afirmaciones recogidas ponen de manifiesto que, en esta universidad, se concibe el aprendizaje "como una compleja labor de construcción y reconstrucción permanente de significados que surgen como consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos de la vida laboral y social" (UNAE, 2017, p. 9). En otras palabras, nos referimos a la idea de "*conocer en la acción*, incluyendo la interacción corporal, experiencial y cognitiva. No solo se habla de cognición situada sino, principalmente, de acción situada en un contexto percibido como singular" (UNAE, 2017, p. 11). Así lo describe el profesorado entrevistado:

"No hay innovación sin investigación. De hecho, una sucede a la otra. Primero hay que investigar una realidad. Y lo ideal es que se haga a través de procesos de investigación-acción que contribuyan a vivenciar en primera persona la realidad que se está investigando. Posteriormente, de los resultados de la investigación, pueden derivarse acciones que den lugar a la innovación educativa, entendida como una modificación en la manera tradicional o habitual de hacer las cosas dentro de un contexto determinado. Pero si algo está claro es que, para innovar, hay un primer paso que es investigar en contextos reales." **(ED.1)**

"Buscamos que nuestros estudiantes sean capaces de generar innovación. Y para ello, es fundamental que tengan la oportunidad de realizar propuestas pertinentes con el entorno. Es decir, que la innovación tenga una identidad y que esté contextualizada a las características y a las circunstancias de los centros educativos en donde realizan sus prácticas. Porque no se puede innovar en el vacío." **(ED.2)**

El reto educativo al que nos enfrentamos desde las universidades consiste en ayudar a los futuros profesores de Educación Inicial a que sean capaces de convertir el pensamiento en sabiduría (entendiendo el término en su acepción clásica, que lo define como *saber vivir*) y la información en conocimiento; es decir, "en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a cada persona a comprender mejor la realidad" (UNAE, 2017, P. 13). En otras palabras, a comprender el mundo y a comprender-*se* mejor a sí mismo en dicho mundo, analizando el papel que desempeña en él. ¿Qué sentido tendría, entonces, la investigación y la innovación educativa, si no contribuyesen a la mejora personal y profesional de quien la desempeña?

> "La innovación, más que un hecho puntual en un momento determinado, tiene que ser una actitud vital y debe reflejarse en una preocupación constante por mejorar la propia práctica. Esta concepción de innovación hace que la calidad de las acciones no se mida en función de resultados cuantitativos, sino cualitativos [...] El profesorado innovador es aquel que siempre tiene ganas de aprender, que está dispuesto a hacer cosas nuevas, a proponer alternativas. Y en ese proceso de búsqueda continua, se genera conocimiento." **(ED.2)**

Ahora bien, si aspiramos a desarrollar en nuestros estudiantes las competencias y cualidades humanas que se consideran fundamentales para los tiempos que corren, la tarea del profesorado universitario no consistirá única y exclusivamente en enseñar contenidos disciplinares (que siempre conllevan el riesgo de aparecer como "descontextualizados"), "sino en definir y plantear situaciones, problemas, proyectos y casos en los cuales puedan construir y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores" (UNAE, 2017, p. 14). En consecuencia, las finalidades formativas "habrán de expresarse siempre en términos de competencias o cualidades profesionales fundamentales" (UNAE, 2017, p. 16):

"Para guiar la investigación durante la práctica preprofesional es fundamental determinar bien a dónde queremos llegar con los estudiantes. A los profesores del constructo se les indicó que, primero, tenían que fijarse en las competencias profesionales establecidas en la carrera; y luego, que seleccionaran las acciones a realizar en correspondencia con dichas competencias. Por ejemplo, hay una que dice *diseñar, desarrollar y evaluar el currículo de manera personalizada*. En el momento en que está establecido este elemento fundamental, podemos pedir a los estudiantes que realicen labores de investigación durante las prácticas que vayan en consonancia con la adquisición de esta competencia. Esto nos permitirá evidenciar si se alcanza o no." **(ED.1)**

Para poder comprender en su magnitud las afirmaciones vertidas por el profesorado entrevistado, conviene tener presente cuáles son las competencias a las que hace referencia en su intervención. Con tal fin, se presentan, a continuación, las competencias del profesional docente que aparecen dispuestas en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017, p. 15-16):

- Capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa (la mente científica y artista).

- Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos (la mente ética y solidaria).

- Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía (la construcción del propio proyecto vital).

- Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en equipo, con los demás compañeros de esa escuela o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta, con sus fortalezas y debilidades, posibilidades, condiciones y dificultades singulares.

- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum. Cada docente, en virtud de su campo

de trabajo, ha de realizar la transposición didáctica para comprender e intervenir en los problemas, proyectos y casos prácticos que configuran las situaciones de la vida "real".

- Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Los aprendizajes relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir en contextos educativos diversos y estimuladores.

- Capacidad para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida, haciendo especial hincapié en la necesidad del trabajo en grupo.

En este punto del escrito, convendría señalar también la importancia que, desde la UNAE, se le concede al PIENSA (un acrónimo del "Proyecto Integrador de Saberes" que los estudiantes deben entregar al finalizar cada uno de los correspondientes ciclos), ya que en el diseño, elaboración y presentación de este trabajo se materializan las competencias investigativas de los futuros profesionales de la Educación Inicial. Algunas de las características esenciales del PIENSA quedaron plasmadas en un documento redactado por el profesor David Añazco Ojeda, gestor del constructo de Investigación de la UNAE, y puesto a disposición de la comunidad universitaria en diciembre de 2018. En él se recogen las siguientes afirmaciones:

> El PIENSA está anclado a las prácticas preprofesionales porque atiende a un problema que surge (se elabora) en la práctica; y porque garantiza la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica, a través de la reflexión. (p. 1)

> El PIENSA no es un proyecto de investigación; es una tarea de investigación educativa y formativa que provee oportunidades para una experiencia investigativa. Es por eso, que también es un proceso identitario (*¿Qué me preocupa? ¿Por qué? ¿Quién soy investigando? ¿Qué pienso de la investigación?*). A investigar no se aprende de una vez y para siempre; son las oportunidades, los retos, desafíos que se manifiestan en los contextos en que participamos, los que nos permiten estructurar nuestros intereses y acumular experiencias de investigación que nos hacen mejores investigadores. (p. 1)

> El informe del PIENSA no es un artículo para la difusión científica, es un documento que da cuenta de la movilización e integración de saberes […] El PIENSA siempre debe tener una forma, pero ésta debe estructurarse de acuerdo a la necesidad y problema. Así, el estudiante se inserta en una actividad constructiva y la escritura del informe se constituye, también, en una experiencia investigativa. Por lo tanto, hay varias *formas*, mas no "La Forma" que debe tener un PIENSA. La responsabilidad del profesor es generar ayudas para que cada estudiante encuentre la forma ideal de presentar el trabajo. (p. 2)

> Es necesario superar una visión instrumentalista de las asignaturas de investigación. Las asignaturas del campo epistemológico y metodológico no están para ofrecer recetarios. Están para gestionar la reflexión epistemológica y la articulación metodológica que permita a nuestros estudiantes pensar, entre otras cuestiones, qué quiero investigar y por qué. (p .3)

> Cabe recordar que el perfil de egreso de nuestros estudiantes es el de Docente-Investigador. Eso significa que la investigación está integrada a la docencia. Así pues, no serán docentes, por un lado, e investigadores, por otro. Queremos que la principal función de la investigación sea la capacitación para investigar su propia práctica (o la de otros docentes) con el objetivo de mejorarla. Y el PIENSA es un entrenamiento para ello. (p. 3-4)

Esta manera de concebir y entender el PIENSA está en consonancia con el principio pedagógico de "aprender haciendo", que aparece descrito en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017) y que afirma que, "más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategias, hay que fomentar actitudes estratégicas" (p. 19). Para ello se requiere "esencializar el currículum" (menor extensión en los contenidos y mayor profundidad en los mismos), así como poner a los estudiantes en situaciones de desafío, planteándoles problemas en los que las soluciones no parezcan obvias. Se deduce, entonces, que el ejercicio de la reflexión es fundamental. Y hacía ahí, precisamente, se dirigen las acciones que intenta llevar a cabo el profesorado:

"Para aprender a investigar y a innovar en educación es necesario romper los esquemas mentales. Una estrategia que me ha funcionado bastante bien en clase, para revolucionar o cambiar el pensamiento educativo de los estudiantes, es pedirle que imaginen una casita que tiene cuatro paredes. La primera pared se construye en base a la pregunta ¿qué pienso yo que está pasando en la escuela? (en función del eje y del núcleo de cada ciclo) La segunda pared, sobre la pregunta ¿qué pasa realmente en la escuela? La tercera pared, sobre la pregunta ¿qué debería pasar, según la opinión de los expertos y las investigaciones realizadas hasta el momento? Y la última pared la dejamos para el final del semestre y consiste en responder a la siguiente cuestión *¿qué podría hacer yo para mejorar lo que está pasando en la escuela?* Esta respuesta se concretaría en el PIENSA y sería una oportunidad para que los estudiantes empiecen a innovar las prácticas docentes tradicionales partiendo de la investigación." **(ED.1)**

"El alumnado debe estar siempre reflexionando y preguntándose cómo mejorar lo que se ha hecho hasta el momento, porque la innovación nunca es un producto terminado. Es posible que, durante un tiempo, las propuestas innovadoras puedan resultar *beneficiosas*, por decirlo de alguna manera, pero eso no significa que siempre vayan a ser así. Ni que se obtengan resultados similares en todos los contextos. Y eso es algo que los estudiantes también tienen que aprender: nada de lo que hagamos debe ser definitivo." **(ED.2)**

Por otra parte, si de lo que se trata es de que los estudiantes de Educación Inicial aprendan a investigar y a innovar, es fundamental que el profesorado universitario apueste por una evaluación formativa que, realmente, ayude a mejorar el aprendizaje. Para tal fin, nada mejor que "estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de herramientas como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje" (UNAE, 2017, p. 20). Todo ello contribuirá a la consecución del perfil de egreso del docente-investigador que aparece descrito en la página web de la institución (www.unae.edu.ec):

El perfil del docente en Educación Inicial, se orienta hacia el desarrollo de competencias profesionales, investigativas, docentes y de gestión pedagógica, que promuevan la democratización de la vida cotidiana de los niños y las niñas, propiciando ambientes educativos de escucha a la infancia. Se busca, de esta manera, formar docentes con capacidad para analizar críticamente el contexto particular de la infancia, formulando problematizaciones dentro de los escenarios educativos y en conexión con los estudios y bases conceptuales de la pedagogía y la investigación educativa.

> El docente en Educación Inicial promoverá y participará del trabajo cooperativo que permita sistematizar colectivamente las experiencias relevantes de formación, proyección y escucha a la infancia. Será capaz de diseñar, planear, evaluar y ejecutar programas educativos y contribuir en la generación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades y problemas en el ámbito educativo en infancia al interior de la vida social, cultural y política del país, el continente y del mundo, en el marco de las políticas públicas en infancia como parte fundamental y construcción de la sociedad del Buen Vivir.

A modo de conclusión, se puede aseverar que, tanto para el profesorado como para los estudiantes, la manera de aprender a investigar está ligada a las diferentes estrategias que se implementan a lo largo del proceso formativo (desde la *Lesson Study* a la elaboración de los PIENSA), así como a las experiencias que se derivan de la práctica preprofesional, las cuales permiten el contacto directo con la realidad escolar. Por otra parte, no hay que olvidar que, en esta dinámica de aprendizaje, la tutorización y el acompañamiento son determinantes, ya que propician la construcción compartida del conocimiento y la adquisición de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso.

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

Investigar e innovar son dos verbos activos (igual que comer, andar, correr, etc.). Y como todos los verbos activos, es necesario "activarlos", es decir "ponerlos en funcionamiento" para que adquieran sentido. Haciendo la analogía, si la única manera de aprender a comer es comiendo, a andar, andando y a correr, corriendo, la única manera de aprender a investigar y a innovar será investigando e innovando. No cabe otra. Nadie aprende a investigar e innovar viendo únicamente cómo investigan e innovan otros. Y si bien es cierto que resulta fundamental conocer y leer investigaciones ajenas, así como también tomar modelos y referencias partiendo de lo que otros compañeros hacen o han hecho anteriormente, no lo es menos que un requisito imprescindible y *sine qua non* para que el aprendizaje se produzca es "ponerse manos a

la obra". En otras palabras, aunque conozcamos teóricamente los fundamentos epistemológicos que definen los procesos investigativos, la investigación es una actividad que necesita ser vivenciada, porque el cuestionamiento, la indagación, el descubrimiento, la incertidumbre, la duda…, todos los diferentes estados emocionales que acompañan al investigador durante el desarrollo de su labor, solo pueden entenderse cuando se experimentan en primera persona. E igualmente sucede cuando hablamos del acto de innovar.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que no es lo mismo *enseñar* a investigar y a innovar, que *aprender* a investigar y a innovar (aunque muchas veces se dé por sentado que una actividad deriva automáticamente en la otra). La enseñanza es un proceso en el que el protagonismo recae sobre factores extrínsecos. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso personal e intrínseco que está indisociablemente unido a la voluntad, la capacidad y el interés que manifiesta el sujeto que desea aprender. Y son los propios estudiantes quienes lo manifiestan con las siguientes palabras:

> "Para aprender a investigar es muy importante la predisposición que tengamos a estudiar, a mantenernos actualizados, a leer más y a contrastar las diferentes realidades que existen en los centros educativos. Porque la investigación no se hace sola, sino que hay que hacerla. Y para hacerla, primero hay que *querer hacerla*." **(GF.E)**

> "Para formarnos como investigadores debemos analizar las experiencias que nos pasan en las prácticas y ser capaces de explicar las particularidades de un fenómeno educativo a partir de un modelo teórico." **(GF.E)**

> "El compromiso con la investigación va aumentando a medida que los periodos de prácticas son más largos. Hay mayor responsabilidad durante nuestra estancia en los centros y también mayor profundidad en la elaboración de los PIENSA" **(GF.E)**

Ciertamente, el profesorado universitario tiene la responsabilidad de diseñar, de la mejor manera posible, su enseñanza (seleccionando contenidos relevantes, presentando los mismos de manera sugerente y atractiva, acompañándolos con actividades pertinentes, bien organizadas y secuenciadas, etc.), pero ha de ser consciente de que el aprendizaje se provocará únicamente si las circunstancias son

favorables para la persona que aprende, y si existe una motivación interna hacia *lo que se quiere aprender* que merezca la pena todo el esfuerzo, la dedicación y el tiempo que se requiere para ello. Teniendo presente esta idea, ¿qué debe hacer la universidad para que los estudiantes aprendan a investigar y a innovar? Suponemos que la respuesta a esta interrogante sería amplia y que cada cual tendrá su propia opinión al respecto. Pero si hay un elemento que podría suscitar unanimidad en la comunidad educativa (y que nos parece imprescindible e inexcusable) es la obligación de las instituciones universitarias de ofrecer a su alumnado la oportunidad de aprender a investigar e innovar en contextos reales de investigación e innovación. Y si se trata de formar a futuros profesionales de la Educación Inicial, ¿qué mejor contexto de aprendizaje que las propias escuelas de Educación Inicial del país?

Precisamente por esta razón, las prácticas preprofesionales juegan un papel determinante, ya que permiten un contacto directo con la realidad de la profesión, con las dificultades y las satisfacciones que la misma conlleva, y con la necesidad de ir transformando paulatinamente los procesos educativos que se desarrollan en determinados centros de Educación Inicial del Ecuador, que siguen concibiendo el periodo de 0-5 como una etapa puramente asistencial (con escaso valor educativo) y continúan desarrollando en sus aulas prácticas anquilosadas que no se corresponden con la realidad educativa del siglo XXI. Con las siguientes palabras, extraídas directamente de la página web de la UNAE, se describe la importancia de la práctica preprofesional:

La práctica preprofesional en la UNAE está orientada hacia la reflexión y la confrontación permanente entre la teoría y las prácticas escolares cotidianas, constituyendo el eje integrador de las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes. Su propósito es descubrir, crear y aplicar los saberes teóricos y prácticos necesarios para el desempeño educativo en diversos contextos socioculturales. Para ello, se ha seleccionado un grupo heterogéneo de escuelas fiscales ubicadas dentro de la provincia del Cañar, de distintos tamaños y características, de manera que los alumnos puedan tener una visión de la diversidad educativa del Ecuador[12].

Los periodos de estancia en los centros se convierten, pues, en una oportunidad inmejorable para que los estudiantes investiguen qué está pasando en Educación Inicial y para que propongan prácticas innovadoras que contribuyan, en la medida de lo posible, a ir cambiando progresivamente la mentalidad de aquellos compañeros de profesión que, lamentablemente, no han tenido la posibilidad de actualizar sus conocimientos pedagógicos y adaptarse a las directrices que establece el vigente Currículo de Educación Inicial (2014). A su vez, los aprendizajes adquiridos por el alumnado durante el tiempo de permanencia en los centros quedan reflejados en los trabajos que deben presentar al finalizar el ciclo (los ya mencionados PIENSA):

"Es posible apreciar el aprendizaje de los estudiantes durante las prácticas y validar los procesos de investigación que se han llevado a cabo a través de la revisión de los PIENSA. Incluso hay alumnos que están presentando trabajos a congresos de educación (póster o comunicaciones), lo que demuestra que, de estas investigaciones incipientes, se obtienen resultados. Ahora bien, la innovación, realmente, es más difícil de valorar, ya que casi siempre nos quedamos en la fase de diseño de propuestas y no se procede a implementarlas. Así pues, solo podemos evaluar la innovación en el plano teórico. Quedaría por ver qué resultados se obtiene tras la puesta en práctica de las acciones diseñadas y si contribuyen, en cierta manera, a transformar los modos de pensar la educación." **(ED.1)**

Se parte del convencimiento de que la práctica reflexionada, analizada, sentida, se convierte en experiencia; y la experiencia constituye un aprendizaje que queda para toda la vida.

[12] www.unae.edu.ec/pr-cticas-pre-profesionales

Es por ello que el 40% del currículum de la carrera de Educación Inicial se centra en la práctica en centros escolares (1800 horas, incluyendo las 160 dedicadas a la Vinculación con la Colectividad). "El 60% restante del programa formativo se concibe como espacio de estudio, debate, reflexión e indagación" (UNAE, 2017, p. 21) en el marco de las diferentes asignaturas, "de modo que la teoría se convierte en una herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la futura práctica docente", tal y como se recoge en el Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE (2018, p. 5). Desde este planteamiento, "el *prácticum* no es un componente más del plan de estudios" (UNAE, 2017, p. 23), sino que se configura como el eje y el escenario por excelencia para la formación de los estudiantes en las áreas de investigación e innovación educativa. Así lo reconoce el profesorado entrevistado:

> "En la proyección curricular de la carrera es de especial relevancia la práctica preprofesional, la cual se desarrolla desde los primeros ciclos y permite que los estudiantes puedan aprender a identificar problemáticas educativas en contextos reales de actuación." **(ED.3)**

> "Es fundamental la implementación de prácticas preprofesionales a partir del primer ciclo de la carrera, añadiéndole un eje transversal a cada ciclo, lo que determina la línea investigativa y la naturaleza de las intervenciones a realizar." **(GF.P)**

> "La formación en investigación educativa se lleva a cabo, básicamente, mediante procesos de investigación-acción participativa. Los estudiantes aprenden a manejar herramientas tales como la observación, el diario de campo, la entrevista, la recogida de evidencias con fotografías y vídeos, el análisis de datos, etc., poniéndolas en práctica durante su periodo de estancia en los centros. Por este motivo, son imprescindibles." **(GF.P)**

Los objetivos de la práctica preprofesional (que aparecen señalados, igualmente, en la página web de la UNAE), son los suficientemente explícitos para poder apreciar el papel tan importante que desempeña en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial del país:

A través de las prácticas preprofesionales, la UNAE busca que cada estudiante aprenda a:

- Observar, analizar y diagnosticar la realidad que rodea a la institución educativa o cultural en la que fue ubicado para desarrollar su práctica.

- Observar y analizar la planificación, ejecución y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la escuela, en el aula y en los diferentes espacios culturales.

- Analizar y discutir las situaciones observadas en contraste con las lecturas de diferentes materiales relacionados con la observación, planificación, ejecución y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

- Analizar las propuestas curriculares que surjan en el Sistema Educativo Ecuatoriano, relacionadas con el Plan Nacional del Buen Vivir durante el curso de sus prácticas docentes, en las cuales estén involucrados la enseñanza y el aprendizaje.

- Aprender a planificar, ejecutar y evaluar unidades didácticas, actuando como mediadores dentro del aula de la institución en la que realiza su práctica, tomando en cuenta los nuevos enfoques educativos.

- Construir estrategias para el desarrollo de los procesos de observación, comparación, categorización, análisis, y abstracción de la realidad educativa en la que participa, comprendiendo, a la vez, cómo los contenidos temáticos son el medio para desarrollar estos procesos cognitivos.

- Analizar, derivar problemas, y plantear soluciones de la práctica observada y la ejecutada, estableciendo relaciones con la bibliografía sugerida referente a la planificación educativa.

- Reflexionar sobre aspectos éticos y morales que sean detectados en el aula donde realiza su práctica.

- Reflexionar acerca de su proceso de formación, valorando la importancia del rol social del docente en Ecuador.

Es evidente que, en este proceso de aprendizaje, se destaca la importancia de la autorreflexión crítica, ya que la práctica, por sí sola, no conlleva la ansiada "transformación de la realidad". Más bien al contrario: la práctica carente de reflexión puede traer consigo la reproducción acrítica de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales

que se transmiten únicamente por tradición, y que resultan estériles en los contextos educativos actuales. Así pues, el desarrollo coherente y consciente del pensamiento práctico de los futuros docentes de Educación Inicial "requiere investigación y reflexión sobre la acción. Un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos" (UNAE, 2017, p. 24):

> Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica (Modelo Pedagógico UNAE, 2017, p. 24).

La teoría se plantea, entonces, "como la herramienta privilegiada para ayudar a comprender la complejidad de la práctica en la que se encuentran inmersos los estudiantes-docentes, así como para proponer su crítica y las posibles alternativas para una actuación más adecuada y satisfactoria" (UNAE 2017, p. 25). Tal y como se afirma en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017), "el currículum así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos" (p. 25). Es, desde esta perspectiva, desde la que se seleccionan los temas que se irán abordando de manera progresiva en las distintas asignaturas:

> "Todas las asignaturas de la malla curricular deben contribuir a que los futuros docentes de Inicial se conviertan en investigadores de su propia práctica, que tengan herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan analizar lo que hacen desde una perspectiva crítica y reflexionar para poder mejorar. Y que no solo investiguen dentro del aula, sino que presten atención a lo que sucede en la escuela, en general, para poder hacer propuestas de cambio. Es importante que amplíen la mirada a todo el centro educativo." **(ED.1)**

Ahora bien, no todo es idílico. El profesorado entrevistado describe, a su vez, algunas de las dificultades más acuciantes a las que tienen que enfrentarse a la hora de organizar la presencia de los estudiantes en los respectivos centros de prácticas:

"Nosotros queremos que, en primer ciclo, donde el eje integrador son las políticas públicas, los estudiantes puedan asistir como practicantes a instituciones del Ministerio de Educación y a instituciones del MIES, para que así puedan reflexionar indistintamente sobre las políticas educativas que desarrollan ambos ministerios. Creemos que eso proporciona mayor riqueza en la formación. Además, teniendo en cuenta que la aplicación de los modelos curriculares es distinta dependiendo del subnivel. Sin embargo, hay limitantes que nos impiden el acceso a los centros del MIES. Y, muchas veces, hay una distancia entre lo que queremos y lo que podemos hacer. Por ejemplo, aún no hemos podido entrar a los CNH. Y eso es un factor que limita mucho las posibilidades formativas de nuestros estudiantes, más teniendo en cuenta que se trata de un ámbito donde tendrán que desarrollarse profesionalmente cuando acaben la carrera y accedan al mundo laboral. Pero, ¿cómo los formamos para trabajar en estas instituciones si no podemos entrar en ellas?" **(ED.3)**

"Cada vez tenemos más estudiantes y los grupos son muy numerosos, de modo que necesitamos disponer de varias instituciones para poder ubicarlos a todos. Esta situación dificulta mucho el acompañamiento por parte de los tutores de prácticas, que tienen que estar desplazándose de un centro a otro constantemente." **(ED.3)**

"Aunque desde la universidad hacemos todo lo que está en nuestra mano para la firma y gestión de convenios, en ocasiones nos sorprenden con nuevos requerimientos que no se habían contemplado inicialmente y se nos obliga a tener que cambiar de ubicación a los estudiantes de prácticas en último momento. Por ejemplo, este ciclo nos hemos encontrado con una nueva problemática: y es que, por disposiciones ministeriales, se ha disminuido el número de paralelos de Educación Inicial. Desde el gobierno, este hecho se justifica argumentando que estas aulas están dirigidas, principalmente, a niños que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Así pues, si antes necesitábamos tres o cuatro instituciones para poder ubicar a todos nuestros estudiantes, ahora necesitamos muchas más. Y claro, esta situación dificulta mucho la posibilidad de realizar unas prácticas de calidad." **(ED.3)**

"Hay varias dificultades que debemos señalar. En primer lugar, no todos los docentes que imparten las asignaturas de investigación tienen una formación específica en investigación educativa. Y claro, esto repercute en la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, es muy difícil consolidar el trabajo en el interior de la carrera porque la plantilla cambia de un ciclo a otro. Hay profesores que entran

de nuevas y profesores que salen, bien porque cambian de especialidad o porque abandonan la universidad. Así resulta complicado dar continuidad y seguimiento a lo que se ha venido trabajando en las distintas asignaturas. Además, muchos de ellos imparten docencia en distintas carreras y no hay un profesorado específico de Educación Inicial. Por último, el tiempo de dedicación a la investigación que tenemos en estos momentos en la universidad es muy limitado. Cuesta mucho sacar horas para leer, escribir, publicar, etc." **(GF.P)**

A modo de conclusión, se podría afirmar que, tanto para profesores como para estudiantes, la formación en investigación e innovación está estrechamente vinculada a la práctica preprofesional y a las oportunidades que ésta ofrece para conocer de primera mano las dinámicas que coexisten en un aula de Inicial. A su vez, es importante mencionar que los propios estudiantes consideran la actitud frente al aprendizaje como un elemento central del proceso formativo. Y, aunque a veces pasemos por alto este aspecto, no debemos caer en el error de obviar su trascendencia. Aprender a investigar y a innovar es un "viaje" que requiere predisposición, compromiso y responsabilidad por parte de quien lo emprende. Así pues, la formación en estos dos ámbitos se constituye como todo un reto en el que, tanto profesores como estudiantes, deben implicarse al 100%. No en vano, es la transformación y la mejora de la Educación Inicial de este país lo que está en juego.

Referencias bibliográficas

Añazco, D. (2018). *Ideas para "pensar" el PIENSA* (documento interno, no publicado).

Ministerio de Educación del Gobierno de Ecuador. (2007). *Plan Nacional Decenal del Ecuador*. Quito, Ecuador: MINEDUC.

Ministerio de Educación del Gobierno de Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador: MINEDUC

Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2018). *Modelo de Práctica Preprofesional de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)* (documento interno, no publicado).

Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador*. Disponible en www.unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2014). *Proyecto de Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (código: 65-01-1-2-A-01)*. Documento disponible en www.unae.edu.ec

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Central del Ecuador (UCE)

Sandra Bustamante Carrera
Universidad Central del Ecuador
smbustamante@uce.edu.ec

Moisés Logroño Galarraga
Universidad Central del Ecuador
rlogrono@uce.edu.ec

Gisela Torres Martínez
Universidad Central del Ecuador
gtorres@uce.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

El rediseño curricular de la carrera de Educación Inicial se construyó a partir del correspondiente estudio de pertinencia, cuyos resultados guiaron la toma de decisiones para la estructuración de la malla curricular de acuerdo a los nuevos horizontes epistemológicos y metodológicos propuestos en el Modelo Genérico para Carreras de Educación, consensuado por la Comisión Ocasional de Educación del Consejo de Educación Superior con autoridades, docentes y especialistas de universidades a nivel nacional. En este sentido, es preciso mencionar la involucración en el proceso del equipo docente de la carrera de Educación Inicial, que trabajó en "comunidad de aprendizaje", y que facilitó la consolidación del nuevo currículo aprobado por el Consejo de Educación Superior el 15 de junio del 2015.

La malla curricular (estructurada por "unidades de organización", "campos de formación" y "unidades de análisis") cuenta con un nuevo componente: el Proyecto Integrador de Saberes, que articula el proceso académico desde la *praxis* profesional (con la guía de la "Epistemología" y la "Metodología de Investigación"), y el aporte de las respectivas unidades de análisis de los campos de "Formación Teórica", "Integración de Saberes, Contextos y Culturas"; y "Comunicación y Lenguajes". Mediante el trabajo interdisciplinario, optimizado por espacios de reflexión sobre la experiencia acontecida durante la práctica preprofesional, se facilita a los estudiantes la identificación de fortalezas, tensiones y problemas propios de los diferentes contextos educativos, contribuyendo así a la sistematización y teorización de los aprendizajes desarrollados.

Tabla 1. Extracto de la malla curricular de la Carrera de Educación Inicial de la UCE

CAMPOS DE FORMACIÓN	Formación Teórica	Praxis Profesional		Epistemología y metodología de investigación	Integración de contextos saberes y culturas	Comunicación y lenguajes
		Espacio de Reflexión	Práctica pre profesional			
UNIDADES DE ANÁLISIS Primer semestre	Sociedad contemporánea, Realidad Cultural y Ecológica, Política pública y Legislación Educativa.	Diagnóstico de problemas en Instituciones y servicios de atención a la infancia en el contexto zonal.	Aproximación y diagnóstico a los servicios e instituciones de Educación Inicial 0 a 3 años. (Observación participativa)	Enfoques epistemológicos de la investigación educativa.	Modelos de desarrollo y Buen vivir.	Lenguaje y comunicación para la comprensión
Articulación	⌈	┬	┐	┐	┐	
Proyecto Integrador de Saberes	**Proyecto Integrador de Saberes 1:** Aproximación a la Política Pública de Educación y del Buen Vivir (Problemas de las instituciones de Educación Inicial en las dimensiones de gestión administrativa, pedagógica e infraestructura)					

Fuente: Elaboración propia

El proceso, de carácter teórico metodológico, depende en buena medida de la relación que se establezca entre los contenidos de las diferentes unidades de análisis, y de su aportación al "Proyecto Integrador de Saberes", el cual debe partir de la reflexión crítica sobre las experiencias identificadas durante la práctica.

En el primer semestre de la carrera, el Proyecto Integrador de Saberes N.º 1, "Aproximación a la Política Pública de Educación y del Buen Vivir (Problemas de Instituciones de Educación Inicial en Dimensiones de Gestión Administrativa, Pedagógica e Infraestructura)", articula los siguientes aportes de las unidades de análisis: Características de la Sociedad Contemporánea; Marco de Derechos Vigente; Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia; Plan Nacional de Desarrollo, Objetivos, Políticas y Estrategias; Enfoques de Investigación; y Diseño de Instrumentos, los cuales serán aplicados en Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que atienden a niños menores de 3 años con el fin de diagnosticar el nivel de cumplimiento de la Política Pública para la Infancia, de acuerdo con la "Norma Técnica de los Centros de Desarrollo Infantil CDI" y de los "Servicios Institucionales de Desarrollo Integral para la Primera Infancia (SIDIPI)". Este proceso se sistematiza en el portafolio resultante del "Proyecto Integrador de Saberes", en el que se señalan las fortalezas, limitaciones, nudos críticos, conclusiones y acciones de mejora sugeridas.

Imagen 1. Integralidad del Proceso de Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de concretar la integralidad del proceso de formación desde la complejidad sistémica, la metodología de trabajo que desarrollan los estudiantes gira en torno a la investigación, tanto documental como de campo. Se apuesta, pues, por un aprendizaje activo, participativo y colaborativo que posibilite la construcción de significados por medio de la interacción y el diálogo, y que vaya dirigida a desarrollar la actitud investigativa, el pensamiento crítico y la reflexión. Para ello, se establecen tres espacios u oportunidades de aprendizaje que se articulan en torno a:

La aproximación diagnóstica al campo de la profesión, lo que genera expectativas e incertidumbres que se concretan en una investigación que irá adquiriendo niveles ascendentes de complejidad.

El espacio de reflexión como momento sustancial de la *praxis*, ya que se brinda la posibilidad de proponer, desarrollar y evaluar críticamente las intervenciones desarrolladas en la práctica pre-profesional, en función de la incidencia, el nivel de impacto y el cambio propuesto de acuerdo a los requerimientos identificados en los subniveles educativos vinculados a la profesión.

Las propuestas de innovación pedagógica que se proyectan como resultado de la investigación realizada desde los primeros semestres de la carrera.

Algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje cuya implementación se propone en las diferentes unidades de análisis son las siguientes: el método socrático, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el método de acercamiento crítico, la lectura de ensayos o artículos académicos, la creación de mapas semánticos, la discusión crítica, el aula invertida, la *lesson study*, el video-foro, la dramatización mediante juego de roles, el dilema ético, etc.

Cabe señalar que la evaluación de los aprendizajes es permanente y sistemática, y se desarrolla mediante la aplicación de técnicas e instrumentos pertinentes que se utilizan con el propósito de evidenciar la comprensión y los desempeños logrados por los estudiantes al inicio de cada ciclo, durante el mismo y al finalizar. Los resultados se registran en instrumentos que facilitan la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. También, se procura atender la metacognición de manera objetiva, mediante indicadores y criterios, tanto cualitativos como cuantitativos, en función de los resultados de aprendizaje del Perfil de Egreso de la Carrera, los cuales se señalan a continuación:

- Se involucra con el contexto social, cultural, político y territorial del país considerando estrategias para la transformación.

- Se integra a la realidad educativa de las modalidades y servicios "Centros de Desarrollo Infantil" y "Creciendo con Nuestros Hijos", la relaciona con la política pública, los derechos de la infancia, identifica fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar.

- Utiliza la investigación educativa como medio para comprender, atender y coadyuvar a la solución de los problemas socioeducativos.

- Reflexiona sobre la realidad educativa de los Programas y Servicios CDI - CNH, investiga el cumplimiento de la política pública, los derechos de la infancia, identifica fortalezas, debilidades y plantea acciones de mejora.

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

La carrera de Educación Inicial de la Universidad Central del Ecuador (UCE) considera la investigación como eje integrador de un proceso de formación que viene articulado por la práctica pre-profesional y por el aporte de las diferentes unidades de análisis. Esta investigación se concreta en la elaboración del Proyecto Integrador de Saberes, un trabajo que los estudiantes deben presentar al finalizar el ciclo. Para el desarrollo del mismo, se emplea una metodología de trabajo *inter* y *trans*disciplinar a partir de problemáticas identificadas en los respectivos centros de prácticas, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación con propósitos de diagnóstico, de intervención y de innovación; y cuyo nivel de complejidad aumenta de manera progresiva durante los nueve semestres de duración de la carrera.

Este trabajo se lleva a cabo en equipos institucionales conformados por estudiantes (distribuidos en pares pedagógicos) y por los tutores académicos de la carrera, quienes cuentan con el apoyo del rector,

director o coordinador de la institución educativa correspondiente. Todos los agentes participan de manera activa en la retroalimentación y la reflexión de la práctica, la cual se realiza en los dos subniveles de Educación Inicial, así como en el primer curso de Educación General Básica.

De acuerdo con el Modelo de Práctica Preprofesional de la UCE (2014), "las prácticas preprofesionales están destinadas a realizar el engranaje de la teoría y la *praxis* profesional, y se orientan a la construcción del proceso de identidad *sujeto-profesión* mediante el ejercicio de contextualización de la acción estratégica" (p. 13). La práctica preprofesional se constituye, pues, como el "espacio real" de investigación, donde se recoge información sobre el contexto, los actores y el proceso educativo en sí. El posterior análisis de dicha información por parte de los estudiantes facilita el diagnóstico de problemas y el planteamiento de acciones de mejora desde los primeros semestres de la carrera, diversificando los niveles y subniveles educativos como escenarios vinculados a sus propias características, requerimientos y necesidades.

La investigación realizada en el contexto de práctica preprofesional, desde la aproximación diagnóstica, la intervención y la innovación, se ejecuta en escenarios específicos del campo de la profesión; es decir, en instituciones de Educación Inicial Subnivel 1 (Centros de Desarrollo Infantil – niños menores de 3 años); instituciones de Subnivel 2 (Centros de Educación Inicial – 3 a 5 años) y Primer Grado de Educación General Básica – Preparatoria (5 a 6 años).

El proceso de formación en investigación e innovación educativa se consolida con la puesta en práctica de acciones innovadoras en los últimos semestres de la carrera, a partir del diagnóstico de la realidad, de la intervención coherente con los tejidos complejos y sistémicos de los campos de formación; y con las respectivas aportaciones de las diferentes unidades de análisis.

La epistemología y metodología de investigación empleada parte de los enfoques de la "investigación educativa" (con especial énfasis en la "investigación-acción"), así como en la identificación de problemas visualizados en la práctica preprofesional, o bien en la práctica comunitaria. Sobre la base de los hallazgos encontrados se elabora el Plan y el Diseño de Investigación, se procede a la ejecución de la misma, se extraen las conclusiones, y se plantean las propuestas innovadoras de mejora de la realidad. En estos procesos participan activamente los actores vinculados a la investigación y a la transformación, lo que garantiza el logro del Perfil de Egreso de la Carrera en función de las capacidades evidenciadas en desempeños en la *praxis* profesional, vinculadas al modelo de investigación que se describe a continuación:

Tabla 2. Relación entre fases, acciones y Proyecto Integrador de Saberes

Fases	Acciones	Proyecto integrador de saberes
Enfoques epistemológicos de investigación educativa.	Exploración diagnóstica de los problemas que presentan los sujetos educativos tomando en cuenta las interacciones familiares y comunitarias. (*Lesson study*).	Cumplimiento de la Política Pública de Educación y del Buen Vivir (Problemas de las instituciones y servicios de Educación Inicial en las Dimensiones de Gestión institucional, tanto administrativa como pedagógica y de infraestructura.
Investigación acción. Identificación de problemas, manejo de elementos analizadores.		Contextos familiares, comunitarios y de aprendizaje, de los sujetos educativos, (Aproximación diagnóstica de tensiones del desarrollo y el aprendizaje de grupos de edad de 0 a 6 años, relacionados con los contextos de socialización en sus dimensiones familiares y comunitarias).
Metodología de la Investigación Educativa (enfoque con marco lógico).	Definición de la problemática. Elaboración del mapa social, Propuestas para la acción.	Modelos pedagógicos aplicados en instituciones de Educación inicial, diseño y desarrollo de metodología, medios, trayectorias y valores de aprendizaje.
Elaboración del plan de investigación con marco lógico.	Definición de la problemática. Elaboración del mapa social, Propuestas para la acción.	Modelos Curriculares contextualizados y adaptados a los sujetos educativos, aplicados en instituciones de Educación Inicial: Diseño y desarrollo de proyectos curriculares cuya organización del proceso de enseñanza y aprendizaje es flexible y contextualizada a los sujetos educativos.
Diseño y planificación de la investigación.	Elaboración del Plan de Investigación Acción.	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizajes infantiles. (Convergencia de medios y aula invertida).
Ejecución del diseño de investigación.	Desarrollo de procedimientos y técnicas para la búsqueda de información documental y bibliográfica.	Diseña modelos de organización de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos específicos: énfasis en adaptaciones curriculares.
Ejecución del diseño de investigación.	Recopilación, organización y validación de la información. Explicación e interpretación de resultados.	Gestiona proyectos educativos para el nivel inicial que respondan tanto a las necesidades individuales y colectivas como a los diversos contextos socioculturales para fortalecerlos.
Proyecto de Investigación (Trabajo de Grado).	Reflexión del problema en función de la evaluación de resultados y cambios producidos.	Evidencia cualidades humanas y profesionales para el Buen vivir como consolidación del proyecto de vida.
Informe final del trabajo de Titulación.	Sistematización del conocimiento y la experiencia.	Evidencia cualidades humanas y profesionales para el Buen vivir como consolidación del proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos institucionales de la UCE

Las capacidades investigativas e innovadoras que se espera que hayan desarrollado los estudiantes al finalizar su formación, y los desempeños relacionados con la visión pedagógica de la carrera de Educación Inicial, evidencian un saber que surge de la integración de los diferentes campos de estudio; y que pueden definirse en cuatro grandes bloques:

a. Practica valores de ciudadanía intercultural relacionada con el ser.
b. Aplica el saber teórico-metodológico y técnico instrumental, relacionado con el ámbito científico-profesional y de pensamiento complejo.
c. Desarrolla procesos de reflexión y construcción teórica, de aplicación e innovación con niveles ascendentes de complejidad para la producción del saber
hacer creativo y colaborativo.
d. Gestiona procesos educativos en escenarios profesionales como *emprendizajes* en la práctica social de los futuros profesionales.

Por todo lo expuesto hasta el momento, se puede deducir que la formación como docentes investigadores e innovadores se realiza desde la vida y la realidad en comunidad de aprendizaje, mediante la Vinculación con la Sociedad, en diversidad de ambientes donde se articulan actores, conocimientos, saberes y sabiduría en procesos interculturales inter y transdisciplinarios. Como resultado de la ruptura epistemológica, ética y política, no cabe duda de que se generan vientos de cambio y transformación en la academia.

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

La propuesta de implementación de la carrera de Educación Inicial supone una ruptura con el esquema tradicional, *asignaturista* y rígido instaurado tradicionalmente en las universidades ecuatorianas. La visión integradora del proceso de formación parte de la investigación concebida como eje metodológico, la cual integra a estudiantes, docentes, autoridades, actores y sectores vinculados con la profesión. Además, se considera que el aporte de cada colectivo no es solo importante, sino también imprescindible para el cumplimiento de las expectativas de cambio y transformación que recae sobre los hombros de las nuevas generaciones de docentes.

Partiendo de estos preceptos, la implementación y la evaluación del proceso de formación requiere, necesariamente, la construcción de una Comunidad de Aprendizaje que involucre de manera activa a todos los agentes implicados en la construcción de un proyecto educativo y cultural común.

Por otra parte, las Unidades de Análisis de la malla curricular se alejan de la tradicional concepción de "asignatura" y/o "disciplina", ya que se busca la integración de contenidos esenciales que puedan dar respuesta a los núcleos problémicos del campo de la profesión. Así pues, se establecen conexiones sistémicas entre los cinco campos de formación, tratando de establecer aportes al Proyecto Integrador de Saberes y potenciando el trabajo inter y *trans*disciplinario.

El Modelo de Práctica Preprofesional de la UCE responde al estudio de pertinencia de la carrera, en el que se pudieron evidenciar las potencialidades (así como las limitaciones) de los graduados en relación a los contextos específicos de actuación en el campo profesional. Así pues, se estableció el desarrollo de prácticas preprofesionales que iniciarían en el primer semestre y se mantendrían hasta el noveno, identificando tres niveles ascendentes de complejidad. En estos espacios experienciales, se potenciaría la "teorización" de la práctica y la experimentación

de la teoría, fomentando el aprendizaje significativo y la aproximación a los ámbitos de la investigación y la innovación educativa mediante estrategias tales como: la observación participativa, la construcción de Historias de Vida, el Estudio de Caso o la aplicación de instrumentos de recogida de información (que, en los primeros tres semestres, tiene carácter diagnóstico).

En el siguiente cuadro exponemos, de manera gráfica, los elementos que componen los distintos Campos de Formación, en los que se desarrollan prácticas de Aproximación y Diagnóstico:

Tabla 3. Elementos que componen los Campos de Formación en la Carrera de Educación Inicial

CAMPOS DE FORMACIÓN		Primer Ciclo 40 h	Segundo Ciclo 40 h	Tercer Ciclo 40 h
PRÁCTICAS PROFESIONALES	Práctica Pre Profesional	Aproximación y diagnóstico a los servicios e instituciones de Educación Inicial Subnivel 1.	Diagnóstico de los sujetos y procesos de interacción individual, familiar y comunitaria en el subnivel 2 de Educación Inicial	Aproximación y diagnóstico participativo de las fortalezas, debilidades y necesidades en 1er año de EGB
	Espacio de Reflexión	Diagnóstico de problemas en Instituciones y servicios de atención a la infancia en el contexto zonal.	Contextos de Desarrollo Profesional y Problemas de la Educación Inicial.	Diagnóstico de la realidad educativa institucional fundamentada en tenencias pedagógicas y metodológicas.
Epistemología y Metodología de Investigación		Enfoques epistemológicos de la investigación educativa.	Investigación - acción participativa: Historias de Vida.	Metodología de investigación educativa. (Enfoque por Marco Lógico)
PROYECTO INTEGRADOR DE SABERES				

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos institucionales de la UCE

En el cuarto semestre de la carrera, los estudiantes realizan "prácticas comunitarias" que están ligadas a proyectos de investigación en Centros de Desarrollo Infantil, que atienden a niños de 1-3 años, y que se encuentran ubicados en contextos rurales a los que se accede mediante convenios firmados con Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) y Gobiernos Autónomos Descentralizados, Interculturales y Plurinacionales (GADIP). Esta intervención se potencia en el quinto semestre. En el sexto semestre, las prácticas preprofesionales se desarrollan en Centros de Educación Inicial (CEI), en los que se atiende a niños de 3-5 años. En el séptimo semestre, los estudiantes acceden al Primer Grado de Educación General Básica, (Preparatoria) y llevan a cabo sus prácticas preprofesionales trabajando con niños de 5-6 años.

Tabla 4. Elementos que componen la *praxis preprofesional* y la *Epistemología y Metodología de Investigación* en los ciclos 4º, 5º, 6º y 7º de la Carrera de Educación Inicial de la UCE

CAMPOS DE FORMACIÓN		Cuarto Ciclo PC 160 h	Quinto Ciclo 240 h	Sexto Ciclo 320 h	Séptimo Ciclo 320 h
PRAXIS PROFESIONAL	Práctica Pre Profesional	Intervención educativa en el desarrollo integral en subnivel 1 de Educación Inicial.	Intervención educativa en el desarrollo integral en subnivel 1 de Educación Inicial.	Diseño y gestión de aprendizajes en Subnivel 2 de Educación Inicial.	Diseño y gestión del aprendizaje en 1er año de EGB.
	Espacio de Reflexión	Proceso de desarrollo en el Sub nivel 1 de Educación Inicial. (Práctica Comunitaria)	Diseño, ejecución y evaluación del proceso de desarrollo en el Sub nivel 1 de Educación Inicial.	Modelos y buenas prácticas educativas para a igualdad y la diversidad.	Procesos de enseñanza y aprendizaje. Didácticas específicas y de las artes
Epistemología y Metodología de Investigación		Diagnóstico de problemas de investigación en instituciones educativas.	Diseño y planificación de la investigación.	Elaboración del proyecto de investigación.	Ejecución del diseño de investigación
PROYECTO INTEGRADOR DE SABEROS					

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos institucionales de la UCE

Como resultado de la investigación-acción y de las experiencias vivenciadas en los anteriores semestres de práctica preprofesional, los estudiantes están en capacidad de proponer innovaciones pedagógicas en octavo semestre. Y posteriormente, en noveno semestre, se sistematiza todo el proceso de práctica preprofesional y se concreta en la presentación del Trabajo de Titulación.

Tabla 5. Elementos que componen los Campos de Formación en la Carrera de Educación Inicial

CAMPOS DE FORMACIÓN		Octavo Ciclo 320 h	Noveno Ciclo 320 h
PRAXIS PROFESIONAL	Práctica Pre Profesional	Organización escolar y corresponsabilidad.	Evaluación y sistematización de la práctica educativa.
	Espacio de Reflexión	Evaluación y sistematización de la práctica educativa. (Relación con itinerarios)	Desempeño personal y pre profesional.
Epistemología y Metodología de Investigación		Proyecto de Investigación.	Informe final del trabajo de titulación.
PROYECTO INTEGRADOR DE SABERES (Líneas de Investigación)			

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos institucionales de la UCE

La práctica preprofesional se considera, pues, como el eje articulador de la formación de los futuros docentes de Educación Inicial, ya que permite identificar problemas de investigación en contextos reales de actuación. Asimismo, la elaboración del correspondiente Proyecto Integrador al finalizar cada uno de los semestres se constituye como una estrategia metodológica idónea para el aprendizaje significativo de los estudiantes, ya que propicia la orientación de las reflexiones hacia núcleos problémicos concretos (que, a su vez, están en consonancia con las Líneas de Investigación de la carrera) y la búsqueda de sentido y utilidad a los contenidos teóricos abordados en las diferentes

Unidades de Análisis. De esta manera, se espera alcanzar los resultados de aprendizaje que aparecen establecidos en el rediseño curricular y contribuir al Perfil de Egreso del alumnado de la UCE.

En la siguiente tabla se recoge y explicita la relación existente entre "Núcleos Problémicos", "Líneas de Investigación", "Proyectos Integradores de Saberes" y "Resultados de Aprendizaje":

Tabla 6. Relación entre *Núcleos Problémicos, Líneas de Investigación, Proyectos Integradores de Saberes* y *Resultados de Aprendizaje* en la Carrera de Educación Inicial de la UCE

Núcleos problémicos	Líneas de investigación	Proyectos integradores de saberes	Resultados de aprendizaje
¿Qué sujetos, contextos y sistemas socio-educativos?	Educación Inicial y desarrollo infantil.	**1er Semestre:** Aproximación a la Política Pública de Educación y del Buen Vivir (Problemas de las Instituciones de Educación Inicial en las dimensiones de Gestión Administrativa, Pedagógica e Infraestructura).	Diseña modelos de organización de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos específicos: énfasis en adaptaciones curriculares.
		2º Semestre: Tensiones en el aprendizaje que presentan grupos específicos de estudiantes, relacionados con contextos de socialización en sus dimensiones familiares y comunitarias: Historias de vida.	Interviene sobre los ambientes de interacción de los sujetos como parte del desarrollo integral en el marco de derechos.

¿Qué y cómo enseñar?	Educación, diversidad y derechos de niños y niñas.	**3er Semestre:** Modelos Pedagógicos aplicados en instituciones de Educación Inicial (Diseño y desarrollo de métodos, medios, trayectorias y valores de aprendizaje).	Relaciona las características, procesos neuro evolutivos y necesidades de los sujetos que aprenden con su contexto y trayectoria de vida. Analiza las teorías y modelos educativos de aprendizaje.
		4° Semestre: Modelos Curriculares contextualizados y adaptados a los sujetos educativos aplicados en instituciones de Educación Inicial.	Propone escenarios, situaciones, acciones y relaciones que generan procesos de aprendizaje inclusivos.
¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?	Educación Inicial y desarrollo infantil.	**5° Semestre:** Diseño y construcción de escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje.	Genera procesos de aprendizaje que responden a la diversidad de los sujetos en contextos interculturales a través de lenguajes plásticos, musicales, corporales y lúdicos.
		6° Semestre: Diseño, aplicación y evaluación de recursos y estrategias educativas para la adaptación, flexibilización e integralidad de Experiencias de Aprendizaje personalizadas en Educación Inicial.	Diseña, aplica y evalúa modelos didácticos que responden a la diversidad de los sujetos en contextos interculturales, con énfasis en estrategias didácticas infantiles.

		7° Semestre: Diseño, aplicación y evaluación de Modelos Pedagógicos y Curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) y culturales (Integraciones históricas y socio-culturales).	Diseña modelos de organización de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos específicos: énfasis en adaptaciones curriculares.
¿Qué valores y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad?	Currículo, aprendizaje lúdico y creatividad.	**8° Semestre:** Diseño, aplicación y evaluación de Modelos de Intervención Educativa.	Gestiona proyectos educativos para el nivel Inicial que respondan, tanto a las necesidades individuales y colectivas, como a los diversos contextos socioculturales, para fortalecerlos.
¿Qué funciones y perfil docente?		**9° Semestre:** Trabajo de Titulación.	Evidencia cualidades humanas y profesionales para el Buen vivir como consolidación del proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos institucionales de la UCE

Referencias bibliográficas

Consejo de Educación Superior, CES (2015). *Currículo Genérico para Carreras de Educación*. Disponible en www.ces.gob.ec

Universidad Central del Ecuador, UCE. (2016). *Rediseño curricular de la Carrera de Educación Inicial*. Quito, Ecuador: UCE.

Universidad Central del Ecuador, UCE. (2014). *Modelo de Práctica Preprofesional*. Quito, Ecuador: UCE.

Universidad Central del Ecuador, UCE (2013). *Modelo Educativo de la UCE*. Quito, Ecuador: UCE.

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Técnica del Norte (UTN)

Saúl Vásquez Orbe
Universidad Técnica del Norte
smvasquez@utn.edu.ec

Yolanda Paz Alcívar
Universidad Técnica del Norte
mypaz@utn.edu.ec

Marieta Carrillo Bejarano
Universidad Técnica del Norte
mmcarrillo@utn.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

Para tener un criterio amplio, holístico y, a su vez, concreto sobre la importancia de la dimensión curricular en la Educación Superior -y específicamente, en la carrera de Educación Inicial en la Universidad Técnica del Norte-, es necesario partir de la realidad en la que se viene formando a los futuros docentes al cargo de la educación de infantes de cero a seis años. La actual propuesta de formación de docentes en Educación Inicial, con una nueva perspectiva y una nueva visión del futuro profesional, aprovecha todos los avances que ha implementado la ciencia y la tecnología, así como las sugerencias de los expertos en los campos de la Pedagogía y la Didáctica, para centrar los procesos formativos en torno a un eje transversal, como es la investigación-acción para la innovación educativa.

En el documento "Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación", (CES, 2015), se plantean las dimensiones "Eco-Info-Bio-Nano" en el aprendizaje de la nueva escuela, de lo cual se desprende la necesidad de una "metateoría" que conduzca a la "metacognición". En este proceso permanente de construcción del saber, es preciso situar la reflexión sobre la práctica como la base de la formación del profesorado de Educación Inicial.

La "Dimensión Curricular" ha de tener una visión holística, basada en componentes y fundamentos sociológicos, pedagógicos, epistemológicos, educativos, legales, antropológicos y psicológicos. Asimismo, debe estar acorde al Modelo Pedagógico de la institución, al Plan de Estudio, al Sistema de Evaluación y al Modelo de Gestión Curricular. Julián De Zubiría, en su obra Modelos Pedagógicos (2014), afirma que el currículo "caracteriza los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación. Así pues, cada uno de estos elementos resuelve una pregunta pedagógica diferente, pero todas interrelacionadas entre sí: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo, cómo y con qué *enseñamos?, ¿cómo evaluamos?*" (p. 85).

La respuesta al "para qué enseñar" tiene que ver con el sentido y la finalidad de la educación. La respuesta al "qué enseñar" se relaciona con la selección, jerarquización e importancia de la temática. La respuesta al "cuándo, cómo y con qué enseñamos" se refiere a la estructura y secuencia de los contenidos; es decir, a la actitud, preparación y profesionalismo del docente, que se ve reflejada en el interés y la acción de los estudiantes. La respuesta al "cómo evaluamos" se relaciona con los procesos que el profesorado debe poner en marcha en el aula para que su alumnado aprenda más y mejor (aunque, difícilmente se pueden encontrar normas o patrones válidos para evaluar, sí que es posible dar pautas de cómo realizar una evaluación para obtener resultados que sean justos e imparciales). En este sentido, es necesario que los futuros docentes de Inicial conozcan las diferentes formas de llevar a cabo la evaluación, sin crear miedos, temores o inseguridades en los infantes, sino como una manera "natural" de ir analizando los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje.

La pedagogía holística orienta el currículo. Es por ello que los fundamentos antes indicados se constituyen como los pilares de las dimensiones filosófica y pedagógica del Proyecto Educativo de Educación Inicial Institucional. Tal y como se señala en la Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación (CES, 2015, p. 38), "el propósito de la pedagogía en la educación superior es superar la disyunción entre la descripción que se mueve en la esfera de lo concreto y del *pensamiento práctico*; y aquel aprendizaje que corresponde al plano de lo abstracto, de la lógica de la contrastación, la interpretación y el *pensamiento comprensivo*". Así pues, los propósitos de la educación, los objetivos institucionales, las necesidades profesionales de los estudiantes, etc., se definen con amplitud y claridad en los contenidos curriculares mínimos que están plasmados en los sílabos, ya que, para definir cada uno de ellos, es necesario categorizar el carácter y sus jerarquías, asignando mayor importancia a algunos frente a otros. Por consiguiente, la malla curricular debe reflejar una secuencia lógica de contenidos que justifiquen el perfil de salida del alumno, futuro docente de Educación Inicial. Los propios estudiantes de Educación Inicial de la UTN manifiestan lo siguiente:

> "Lo importante para una formación en investigación son los docentes. Son ellos quienes nos encaminan para que, como estudiantes, tengamos ese compromiso de investigar. También, que no solo nos quedemos con los conocimientos adquiridos en el aula, sino que tengamos iniciativa propia para investigar sobre ciertos temas y profundizar en los contenidos." **(EE.1)**

> "Es importante tener la presencia de docentes adecuadamente capacitados en las materias de *Metodología* y *Epistemología de la Investigación*. Docentes comprometidos que cumplan con la malla curricular y abarquen la temática de los sílabos, que proporcionen información útil y válida en completa concordancia con los resultados de aprendizaje que se espera tener sobre investigación." **(EE.2)**

> "Es importante que se definan los términos adecuados de lo que es investigación, de las estrategias que se usan y cómo llegar a hacer una investigación. En nuestro caso, solo un docente, en el primer semestre, abordó aspectos de lo que es investigación. En los semestres posteriores, segundo y tercero, nadie lo hizo." **(EE.3)**

Al revisar los sílabos y sus contenidos, es cierto que no todas las asignaturas se ajustan a los contenidos mínimos establecidos en los microcurrículos de la carrera (algo que se debe corregir). Por lo tanto, no es de extrañar que los resultados de aprendizajes difieran de los planteados en el proyecto. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de que los sílabos de las distintas asignaturas se implementen y planifiquen de acuerdo a los contenidos mínimos que constan en el proyecto de Educación Inicial aprobado, para así poder obtener los resultados de aprendizaje propuestos.

Al margen de esta cuestión, se aprecia que los estudiantes entrevistados coinciden en señalar que los docentes son la fuente de los conocimientos en investigación, y que deben estar adecuadamente capacitados en la materia que imparten. También, que los sílabos han de estar bien estructurados en la secuenciación de los contenidos mínimos. De lo contrario, habrá vacíos y "lagunas" de conocimiento que provocarán dudas a la hora de enfrentar la puesta en práctica de un proyecto de investigación.

Por otra parte, indican que la mejor forma de vivenciar, experimentar e innovar en educación es mediante la oportunidad que les ofrecen las prácticas preprofesionales, ya que están conectadas directamente con la realidad de las aulas.

> "Al estar en contacto con el medio, con los niños y las niñas, es más fácil observar los problemas y tratar de buscar soluciones." **(EE.3)**

También señalan que, una forma importante de aprender a investigar e innovar, es mediante los múltiples trabajos de consulta que le envían los docentes de la carrera, lo que les permite acceder a diferentes contenidos que contribuyen a ampliar la visión sobre la realidad educativa. Y, ¿qué se espera como producto de estos procesos de formación en investigación e innovación?

"Se espera que podamos ejercer la profesión de docentes-investigadores, con capacidad para proporcionar soluciones y mejorar el sistema educativo." **(EE.1)**

"Que nosotros, simplemente, no vayamos al aula y transmitamos contenidos, sino que demos algo más: que nos importen de verdad los niños, que interactuemos más, que busquemos otras formas de enseñar más allá de lo tradicional, que seamos activos." **(EE.2)**

"Lo que se espera es que seamos futuros docentes emprendedores, investigadores. Docentes que, además de ser amigos de los niños, seamos capaces también de solucionar problemas o dificultades. Y si no sabemos cómo hacerlo, que tengamos iniciativa para buscar las respuestas." **(EE.3)**

No cabe duda de que la mayoría de los estudiantes desean ser profesionales capacitados para ejercer la profesión como docentes investigadores e innovadores, con capacidad para liderar el cambio social y mejorar la realidad de la educación. Para ello, es fundamental que, desde las instituciones universitarias, dejemos a un lado el *dogmatismo bibliográfico* para abogar por un *humanismo práctico* que contribuya a elevar el nivel de conocimiento del alumnado en los campos de la investigación y la innovación educativa.

Es un reto de las universidades ecuatorianas formar adecuadamente a estos profesionales para que respondan de manera activa y responsable a las expectativas y necesidades del contexto sociocultural local y nacional, y se pueda atender de forma prioritaria a los menores de edades comprendidas entre 0-5 años "con procesos educativos tempranos en todos los programas y modalidades, especialmente en el sector rural" (CES, 2015, p. 10).

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

"En la investigación aplicada a los requerimientos de nuestra sociedad se encuentra el mayor indicador de pertinencia; ése que tanto se reclama a la Educación Superior" (UTN, 2013, p. 38). Todo el andamiaje legal y educativo alrededor del cual la Universidad Técnica del Norte desarrolla su modelo educativo se fundamenta en dos

paradigmas: el pensamiento complejo y el desarrollo humano. En línea con estos paradigmas, el modelo plantea ocho ejes esenciales. Dos de ellos, vinculados directamente a la "investigación como actividad primaria" (lo que posibilita descubrir y producir conocimiento que permita solucionar problemas actuales desde el propio contexto); y a la "innovación como eje de desarrollo estratégico universitario", que integra la investigación y la ejecución de proyectos como estrategia metodológica para la adquisición de competencias.

Este modelo educativo se articula en base a lo recogido en el Proyecto de Rediseño Curricular de la Carrera de Educación Inicial de la UTN (2016), fundamentalmente en lo que se refiere a las metodologías que se debe utilizar para formar a los futuros docentes en investigación e innovación, que no son otras que actividades formativas constructivistas, críticas, colaborativas y de investigación-acción participativa. Es así como la carrera promueve el desarrollo profesional para que, desde la práctica preprofesional y en contacto directo con el mundo laboral, los estudiantes aprendan a innovar y a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se describe en el Modelo Educativo de la Universidad Técnica del Norte, "la función investigativa de la academia, en el aprendizaje para el Buen Vivir, tendrá que estar orientada a comprender y solucionar los palpitantes dilemas y necesidades del contexto en la que está inserta" (UTN, 2013, p. 38). Ciertamente, si el objetivo último de nuestra labor es "contribuir a la formación de profesionales con una profunda filosofía humanista, que puedan vivir en plenitud con sus semejantes, en armonía con la naturaleza, y entiendan el desarrollo sobre la base de tres valores principales: eficiencia, equidad y libertad" (p. 40), es preciso que las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje estén relacionadas con la investigación guiada, la enseñanza reflexiva, la pedagogía de la pregunta, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos integradores, los vínculos con la comunidad y los talleres pedagógicos.

En la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte se concede una destacada importancia a la formación en "investigación" e "innovación" al incluir nueve asignaturas en la malla curricular, las cuales están relacionadas con el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la difusión de resultados que concluyen con los llamados "Proyectos de Vinculación y Titulación". El proceso se complementa con la aplicación de la teoría en escenarios reales de práctica preprofesional, cumpliendo con los objetivos formativos que aparecen explicitados en el Proyecto de Rediseño de la Carrera (UTN, 2016, p. 54):

Objetivos de la Formación Básica

- Identificar los enfoques epistemológicos que dan soporte a la Educación Inicial.

- Favorecer el autodiagnóstico de las habilidades de investigación que traen los aspirantes a la Carrera de Educación Inicial, en favor de futuros trabajos investigativos.

Objetivos de la Formación Profesional

- Identificar los problemas de investigación, pertinentes y contextualizados en el área de Educación Inicial, bajo la modalidad de estudios exploratorios o descriptivos.

- Desarrollar la capacidad para descubrir nuevos conocimientos que sean válidos para la formación de niños de 0 a 5 años procedentes de los entornos educativos y sociales de la comunidad, región y país.

Objetivos de la Formación para la Titulación

- Elaborar propuestas de investigación, soportadas desde bases conceptuales y metodológicas a través de narrativas con estilo científico.

- Desarrollar proyectos de grado que generen nuevos conocimientos y soluciones a las dificultades de orden pedagógico y curricular en el nivel de Educación Inicial.

Para indagar sobre cómo se forma en investigación e innovación en la carrera de Educación Inicial de la UTN, hemos contado con las opiniones de los actores principales: docentes y estudiantes. Algunas de sus reflexiones se ofrecen a continuación:

> "Estamos formando muchachitas (y algún que otro muchachito) que, desde que entran al primer semestre, están viéndose ya en la perspectiva del ejercicio profesional para el que están muy empeñados en capacitarse. Eso me ha llamado mucho la atención, porque lo he visto más vivenciado en esta carrera que en ninguna otra. Por supuesto, puede que haya algún caso que no responda a este perfil, pero la inmensa mayoría de las estudiantes llegan con una vocación muy grande. Y tener vocación es algo estupendo. Pero para poder responder a ella, hay que capacitarse." **(ED.1)**

> "Desde mi punto de vista, en el campo de la educación se aprende a investigar estando en contacto con la realidad que nos espera en un futuro como docentes. Hago referencia a las prácticas preprofesionales, en donde nosotras, como estudiantes, palpamos las necesidades que tienen los niños y comprobamos si existe algún problema o dificultad. Y en el caso de que así sea, podemos empezar a investigar, tratar de buscar alguna solución para mejorar la educación de los niños y que tengan un buen desarrollo integral." **(EE.1)**

> "Los conocimientos de investigación se adquieren con los aprendizajes diarios en el aula de clase, con los trabajos autónomos y colaborativos que nos solicitan realizar en cada una de las materias y con la ejecución del Proyecto Integrador de Saberes. Todas estas son tareas que necesitan investigación y análisis para alcanzar un conocimiento válido y aceptado." **(EE.2)**

> "A investigar se aprende, sobre todo, siendo personas autónomas, tomando la iniciativa. No es necesario depender siempre de las órdenes dadas por los docentes." **(EE.3)**

> "En cierta manera, todas las asignaturas nos forman en investigación. Por ejemplo, en *Psicología Infantil* nos mandan consultar manuales sobre un determinado tema. En *lúdica* nos dan orientaciones sobre los juegos que podemos desarrollar con los niños, y nos asignan la tarea de buscar juegos que puedan resultar interesantes. La nueva asignatura de *Metodología de la Investigación-Acción* también nos ayuda a entender cómo podemos investigar más." **(EE.1)**

Analizando las respuestas dadas por los informantes, se puede determinar que, aquello que propone el Modelo Pedagógico de la carrera, se refleja en lo que manifiestan los actores, los cuales resaltan el acierto que supone enfrentar a los estudiantes con la realidad del aula de Inicial desde el primer semestre. Cabe señalar, también, que tanto estudiantes como docentes tienen clara la importancia de la investigación para el desarrollo de la innovación educativa. La problemática, quizás, reside en la dificultad para aplicar, aunque sea de forma mínima, la metodología específica que propone el modelo, que no es otra que la "investigación-acción". Y es que, de alguna manera, no es la más frecuente para la elaboración y construcción de proyectos de investigación en el marco de las distintas asignaturas que componen el programa de la carrera de Educación Inicial.

En cualquier caso, el Modelo Educativo de la Universidad Técnica del Norte considera que es la metodología de investigación idónea para propiciar la innovación educativa, porque parte de la premisa de entender la enseñanza como un continuo proceso de búsqueda de soluciones o alternativas a las problemáticas educacionales que emergen en los diferentes contextos. Así lo señala Bausela (2004, p. 9):

> La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por los participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Ha de entenderse que los futuros profesionales de la Educación Inicial (y, en general, todos los docentes, independientemente del nivel) deben manejar con solvencia y acierto los principios metodológicos que guían los procesos de investigación-acción, y aplicar esta estrategia para el desarrollo de la innovación educativa. Y es que, no solo los investigadores universitarios son los únicos que deben hacer investigación. Ésta ha de convertirse en una herramienta de trabajo diaria en todas las actividades profesionales, si lo que se pretende es mejorar las condiciones del contexto en el que se interactúa. Los docentes deben ser investigadores que exploren la realidad en la que se desenvuelven sus estudiantes, con el propósito de encontrar las mejores respuestas posibles. De esta manera, se creará un marco idóneo para unir la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

Como ya se ha señalado, la "investigación-acción" y la innovación van de la mano. Ambas acciones han de concretarse en la formación del profesorado de Educación Inicial. Por ello, la Universidad Técnica del Norte considera que "la innovación es necesaria para integrar la investigación y el desarrollo de proyectos como estrategias metodológicas de uso cotidiano" (UTN, 2013, p. 42).

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

La investigación en educación se lleva a cabo en el marco del campo formativo de la profesión mediante las asignaturas del semestre (articuladas por la "Cátedra Integradora"), las cuales tributan en el desarrollo de proyectos de carácter exploratorio y descriptivo. Estas investigaciones se realizarán en los contextos de las prácticas preprofesionales, que constituyen un componente esencial de la formación de los futuros profesionales de Educación Inicial, ya que les permite conectar directamente con la realidad de los centros educativos. El periodo de permanencia en dichas instituciones, en el caso de la Universidad Técnica del Norte, es de 928 horas durante toda la carrera, y se espera que esta etapa constituya un puente entre la formación universitaria y el ingreso al mundo laboral.

Siguiendo a Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba (2005) se resalta "la importancia de cambiar el modelo de formación *técnico* por uno que permita a los profesionales de la educación generar, desde la práctica, conocimiento y soluciones a problemas complejos, sin olvidar el compromiso social que les compete" (p. 2). En otras palabras, los estudiantes deben tener la oportunidad de reflexionar y cuestionar sus propias creencias y *modos de hacer* habituales. Y como ya se ha venido señalando anteriormente, la "investigación-acción" es, probablemente, la metodología que mejor promueva esta reflexión, ya que contribuye a generar desde la práctica cotidiana un conocimiento nuevo que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a las prácticas preprofesionales, es importante considerar las siguientes directrices, referidas a las habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen durante las mismas:

> La meta es evaluar el desempeño profesional, poniendo énfasis en la contrastación final de lo que el futuro profesional establece entre los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la formación

disciplinar, y la práctica docente materializada en los aprendizajes adquiridos durante la práctica preprofesional. (Universidad Técnica del Norte UTN, 2016).

El objetivo de la práctica en los niveles de organización curricular debe ser interdisciplinario y secuenciado, de manera que permita al estudiante diagnosticar, investigar e intervenir en escenarios reales, complementando la teoría con la práctica y adquiriendo competencias para su futuro desempeño laboral. (Universidad Técnica del Norte UTN, 2016)

A continuación, se describen los objetivos de la práctica preprofesional en cada una de las Unidades de Formación (Universidad Técnica del Norte UTN, 2016):

Unidad Básica: Implicar a los estudiantes con el descubrimiento de la realidad de su profesión que le permita integrar el aprendizaje de la ciencia con la sociedad.

Unidad Profesional: Comprobar en el aula de práctica el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Experimentar las situaciones propias de su acción profesional para, mediante estas experiencias, desarrollar capacidades personales y docentes para el nivel educativo Inicial.

Unidad de Titulación: Estructurar y aplicar propuestas para la solución de problemáticas socioeducativas en base a la investigación formativa.

La carrera de Educación Inicial de la UTN estructura un modelo de prácticas preprofesionales adaptado a la realidad del contexto donde está situada la universidad, pues es muy difícil implementar al pie de la letra lo que manifiesta el Modelo Genérico y el Proyecto de Rediseño aprobado, principalmente debido a la escasa disponibilidad de docentes propios de la carrera que puedan hacer un trabajo continuo y permanente. Sin embargo, las adaptaciones realizadas han dado un resultado satisfactorio.

En primer lugar, se planificó un proceso de prácticas acorde a las fortalezas y debilidades de la carrera, estableciendo un día por semana para hacer las prácticas hasta cumplir las 16 semanas repartidas en jornadas de inducción, jornadas de asistencia a los centros, jornadas de reflexión y jornadas de construcción y exposición de los Proyectos Integradores de Saberes. Todo este andamiaje está liderado por la "Cátedra Integradora", asignatura que articula la práctica preprofesional con el trabajo desarrollado en las aulas universitarias. En el marco de esta materia se estudian las tensiones, los problemas y las situaciones específicas de la realidad de los centros desde la óptica del quehacer de la profesión. Así pues, la *praxis* profesional se convierte en el eje vertebrador del que surgen los contenidos a tratar en clase, y que en los tres primeros semestres giran alrededor de las siguientes Cátedras Integradoras:

- Sociología de la Educación.
- Ámbitos de interacción individual, familiar y comunitaria.
- Ecología del desarrollo humano, teorías del aprendizaje.

Los aprendizajes adquiridos a lo largo del ciclo han de verse reflejados en la elaboración del correspondiente Proyecto Integrador de Saberes. Con ello, se pretende que los estudiantes puedan vivenciar en primera persona las estrategias metodológicas de investigación, direccionadas al planteamiento y solución de problemas relacionados con la práctica profesional. A continuación, se detallan los temas sobre los que girarían los proyectos en cada uno de los semestres (Universidad Técnica del Norte UTN, 2016, pp. 64-65):

Primer semestre: Aproximación a la Política Pública en Educación y el Buen Vivir (problemas de las instituciones de Educación Inicial en las dimensiones de gestión administrativa e infraestructura).

Segundo semestre: Contextos Familiares-Comunitarios y aprendizaje de los actores educativos (aproximación diagnóstica

de las tensiones en el aprendizaje que presentan grupos específicos de estudiantes relacionados con contextos de socialización en sus dimensiones familiares y comunitarias: historias de vida).

Tercer semestre: Modelos Pedagógicos aplicados en instituciones de Educación Inicial (diseño y desarrollo de métodos, medios, trayectorias y estrategias de aprendizaje).

Algunas pautas que podrían darse en el marco de las distintas asignaturas del ciclo, para fomentar la motivación por la investigación podrían ser las siguientes:

-Potenciar el protagonismo de los estudiantes.
-Evitar dar demasiada importancia a las evaluaciones cuantitativas.
-Fomentar el uso de materiales interactivos y audiovisuales, implicando la participación activa de los/as estudiantes.
-Seleccionar los temas a abordar en clase en base al interés que éstos susciten en los estudiantes.
-Generar espacios propicios para el surgimiento de ideas y el intercambio de conocimientos.

A la pregunta sobre cómo se aprende a investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica del Norte, nuestros informantes respondieron de la siguiente manera:

"Yo suelo compartir los estereotipos y me gusta decir que a investigar se aprende investigando, como a caminar se aprende caminando. Muchas veces, estamos muy obsesionados con los aspectos formales de la investigación y nos descuidamos de aprender lo que verdaderamente es sustantivo; es decir, ¿dónde están los problemas de educación en Ecuador? Tenemos que tener la sensibilidad para tratar de descubrir dónde están las falencias en la Educación Inicial de este país. Cuando las descubramos y las conozcamos, luego ya diseñaremos los instrumentos." **(ED.1)**

"Formamos a los estudiantes a través de un proceso continuo de desarrollo de prácticas preprofesionales. En el momento en que tienen interacción con el medio, ya pueden conocer de cerca situaciones particulares que les permiten hacerse preguntas. Y al indagar, se da pie a que comiencen a investigar." **(ED.2)**

"Desde mi punto de vista, en el campo de la educación se aprende a investigar al estar en contacto con la realidad que nos espera en un futuro como docentes de Inicial. Y hago referencia a las prácticas preprofesionales, en las que nosotras, como estudiantes, palpamos las necesidades que tienen los niños y detectamos si puede existir algún problema. Esa sería la base para empezar a investigar." **(EE.1)**

"Los conocimientos en investigación se adquieren progresivamente con los trabajos que nos solicitan realizar en cada una de las materias y con la ejecución del Proyecto Integrador de Saberes." **(EE.2)**

Un análisis somero de los comentarios vertidos por las personas informantes pone de manifiesto que es fundamental llevar a la práctica la teoría adquirida en las aulas universitarias. Solo así, los estudiantes pueden transformar los contenidos en herramientas útiles para el desarrollo de la investigación y la innovación. Por consiguiente, es imperativo reflexionar sobre la importancia de integrar los conocimientos teóricos en la comprensión de la práctica, dando a entender que no hay práctica técnica, eficiente y segura sin el correspondiente sustento teórico y científico (como tampoco tiene sentido la elaboración de "supuestos" fundamentos teóricos que no tienen el aval de la práctica, ni utilidad ninguna para el cambio y desarrollo social).

Por último, es importante mencionar, también, que los estudiantes de Educación Inicial esperan desarrollar sus competencias investigativas mediante la observación y el análisis del entorno. Y para ello, obviamente, es fundamental señalar la importancia que tienen las prácticas preprofesionales en su formación. La participación directa con el entorno es una de las estrategias indispensables para la construcción de la identidad profesional, ya que los conocimientos quedan "anclados" a la experiencia y los/as estudiantes tienen la posibilidad, desde el primer ciclo de la carrera, de afrontar problemas y dificultades que formarán parte de la cotidianidad de su ámbito laboral.

Referencias bibliográficas

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*(1), 1-9.

Consejo de Educación Superior, CES. (2015). *Propuesta del Currículo Genérico de las Carreras de Educación*. Quito, Ecuador: CES

De Zubiría, J. (2014). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía liberante*. Albacete, España: Docta Ediciones.

Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. En *Estudios Pedagógicos 31*(2), 137-143.

Universidad Técnica del Norte, UTN. (2016). *Rediseño de la Carrera de Educación Inicial*. Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte, UTN.

Universidad Técnica del Norte, UTN. (2013). *Modelo Educativo de la Universidad Técnica del Norte*. Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte, UTN.

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)

Celia Rebeca Mejía Cepeda
Universidad de las Fuerzas Armadas
crmejia@espe.edu.ec

Verónica Alexandra Carvajal Flores
Universidad de las Fuerzas Armadas
vacarvajal@espe.edu.ec

Mónica Lucía Santillán
Universidad de las Fuerzas Armadas
mlasantillan@espe.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

La carrera de Educación Inicial de la ESPE arrastra una historia de 15 años. A lo largo de este tiempo, ha habido cambios en torno a la reglamentación emitida por los diferentes organismos de control y por las corrientes que siguieron las universidades del país que han tenido su incidencia en el diseño de la carrera.

En el primer diseño curricular, del año 2003, los procesos de investigación y *praxis* estaban enfocados en dos asignaturas específicas: "Metodología de la Investigación" e "Investigación Cualitativa". Las prácticas preprofesionales iniciaban en 1º nivel y continuaban hasta 8º. En el segundo rediseño curricular, del año 2005, los procesos de investigación y *praxis* estaban enfocados, nuevamente, en dos asignaturas específicas: "Metodología de la Investigación" e "Investigación Cualitativa". Sin embargo, se agregan tres Proyectos Integradores: en 3º, 6º y 9º nivel. Las prácticas preprofesionales iniciaban

en 7º y continuaban hasta 9º. En el tercer rediseño curricular, del año 2010, los procesos de investigación y *praxis* continuaban enfocados en las mismas dos asignaturas: "Metodología de la Investigación" e "Investigación Cualitativa". Igualmente, se mantenían tres Proyectos Integradores, en 3º, 6º y 9º nivel. Las prácticas preprofesionales se realizaban, sin embargo, en dos únicos niveles: 7º y 8º. Además, se introdujo el enfoque de "aprendizaje por competencias" (Tobón, 2006).

Actualmente, la carrera de Educación Inicial de la ESPE toma como referencia la "Propuesta del Currículo Genérico de las Carreras de Educación", emitido por el Consejo de Educación Superior (CES) en mayo de 2015, en el que se aborda la práctica de la investigación-acción como eje estructural del currículo; y los problemas que hay que formular, investigar y resolver, como objetos de estudio del mismo. Se considera importante, además, que las carreras de educación (en general) se comprometan con la "innovación creativa". Es por ello, que se sostiene que "innovar no es solo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores" (Zabalza, 2004, p. 113).

El proceso de aprendizaje en la carrera de Educación Inicial de la ESPE "implica el uso de metodologías y estrategias de formación teórico-prácticas centradas en la investigación-acción, y orientadas al diagnóstico, formulación, intervención y resolución de problemas educativos" (CES, 2015, p. 10), con el desafío de convertirse en una universidad estratégica, "capaz de liderar el cambio en la matriz cognitiva a partir del fortalecimiento del talento humano" (CES, 2015, p. 40). A su vez, orienta sus proyectos pedagógico-curriculares al desarrollo de los dominios que integran el objeto de estudio de la profesión. Siguiendo las directrices del CES (2015) las acciones se dirigen a alcanzar:

a) El fortalecimiento de las capacidades, habilidades y saberes de los profesores del país en sus distintas áreas del conocimiento, niveles educativos y aplicaciones curriculares.

b) La utilidad de la investigación educativa para la construcción de nuevos horizontes epistemológicos que favorezcan procesos de autodeterminación del pensamiento a partir de la generación de conocimiento abierto, creativo y colaborativo, con enfoques basados en el constructivismo, el conectivismo y la neuro cognición, orientados a la prevención, formulación y resolución de los problemas socio-educativos del Sistema Nacional de Educación.

Cada uno de estos dominios se desarrollan en red y con la integración de las funciones sustantivas que caracterizan a las instituciones de Educación Superior: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad (CES, 2015). Por consiguiente, los sílabos de las diferentes asignaturas de la carrera, así como los contenidos abordados en ellas, están diseñados para responder a los procesos de formación académica, *praxis* e investigación. Además, todas tributan a la construcción del correspondiente "Proyecto Integrador" y a la comprensión crítica y reflexiva de los acontecimientos y situaciones que emergen de la práctica preprofesional. En este sentido, es importante resaltar algunos de los elementos que componen los sílabos:

-Formación teórico-metodológica, a partir de la experiencia formativa.
-Conocimiento de las múltiples interacciones e interrelaciones, fruto del análisis de la realidad.
-Multidimensionalidad en el análisis y la comprensión de fenómenos educativos, situaciones y tensiones que emergen de la práctica preprofesional.

El diseño curricular de la carrera de Educación Inicial dispone de tres unidades de organización para la formación: "Formación Básica", "Profesionalizante" y "Titulación", tal y como se dispone en el Currículo Genérico para las carreras de Educación (CES, 2015). Durante sus nueve niveles -y, específicamente, en el campo de formación en "Epistemología y Metodología de la Investigación"-, se han planificado los resultados de aprendizaje de acuerdo a los criterios para el desempeño laboral del profesor de Inicial (ESPE, 2016):

-Diagnóstica, comprende e interviene con propuestas e investigaciones en los fenómenos, procesos y sistemas socioeducativos.

-Diseña, planifica, ejecuta y evalúa programas o proyectos educativos contextualizados, flexibles y adaptados a las necesidades de aprendizaje de los sujetos educativos.

-Aplica la investigación-acción en los procesos de diagnóstico, diseño, planificación, ejecución, evaluación y sistematización de la realidad educativa.

Cabe señalar que, en el campo de formación en "Epistemología y Metodología de la Investigación", existe una asignatura que, con distintas denominaciones, está presente en cada uno de los nueve niveles de la carrera, tal y como se detalla en la tabla adjunta:

Tabla 1. Asignaturas de investigación en los diferentes niveles de la Carrera de Educación Inicial

Nivel	Asignatura	Resultado de aprendizaje	Descripción mínima de contenidos
Primero	Investigación y acción participativa: *Lesson Study*.	Describe situaciones de la profesión desde la lógica de los contextos, sujetos y fenómenos. Aplica la metodología investigación-acción participativa para la obtención de una aproximación investigativa de los sistemas y contextos educativos iniciales.	Modelos de resolución de problemas de información. Observación de situaciones educativas concretas. La investigación acción I. *Lesson Study*.
Segundo	Investigación y acción participativa: Historias de Vida.	Realiza observaciones y participa en el registro de situaciones educativas concretas. Aplica la metodología de Historias de Vida en la investigación para describir e interpretar comportamientos observados.	Observación, registro de situaciones educativas concretas. La investigación acción II. Historias de Vida como método de investigación.
Tercero	Modelos y procesos de investigación educativa: observación y exploración.	Identifica y fundamenta problemas de investigación desde sus diversos aspectos y dimensiones. Construye evidencias empíricas de la investigación educativa, apoyada en un cuerpo teórico. Identifica las metodologías, métodos y técnicas significativas y pertinentes para abordar los problemas.	Conocimiento I. Método científico. Formulación de un problema desde la investigación educativa. Metodología y métodos. Diseño y ejecución de estrategias de investigación.
Cuarto	Modelos y procesos de investigación educativa: diagnóstico.	Analiza el método científico desde el conocimiento. Realiza el diagnóstico de una investigación educativa.	Conocimiento y método científico II. El diagnóstico en la investigación educativa.

Quinto	Modelos y procesos de investigación educativa: diseño y planificación de la investigación.	Realiza una investigación exploratoria en contextos educativos reales para relacionar la teoría y la práctica. Diseña una investigación educativa. Problematiza y plantea hipótesis como parte del proceso de reflexión.	Estudios exploratorios de corte cuali-cuantitativo, en contextos educativos reales, para relacionar la teoría y la práctica. Estrategias para el diseño y planificación de la investigación. Planteamiento de la problematización e hipótesis.
Sexto	Modelos y procesos de investigación educativa: ejecución del diseño de investigación.	Contrasta la incidencia de su propuesta. Realiza procesos de registro y análisis de datos. Utiliza protocolos para elaborar informes de investigación.	Ejecuta el proceso de investigación educativa: trabajo de campo (complejidades y desafíos). Tabulación y análisis de datos. Informes de investigación: sistematización.
Séptimo	Modelos y procesos de investigación educativa: ejecución del diseño de investigación.	Realiza una investigación descriptiva en contextos educativos reales para relacionar la teoría y la práctica. Aplica la metodología y la propuesta de intervención para llevar a cabo una innovación curricular. Recopila datos de la investigación, tabula y presenta las conclusiones.	Estudios descriptivos de corte cuali-cuantitativo, en contextos educativos reales, para relacionar la teoría y la práctica. Estrategias para el diseño y planificación de la investigación. Recopila datos de la investigación, tabula y presenta las conclusiones.
Octavo	Modelos y procesos de investigación educativa: interpretación y reflexión, construcción del sentido.	Desarrolla investigaciones y proyectos de intervención socio-educativos. Realiza una investigación descriptiva en contextos educativos reales para relacionar la teoría y la práctica. Aplica la metodología y la propuesta de intervención para llevar a cabo una innovación curricular. Recopila datos de la investigación, tabula y presenta las conclusiones.	Estudios descriptivos de corte cuali-cuantitativo, en contextos educativos reales, para relacionar la teoría y la práctica. Estrategias para el diseño y planificación de la investigación. Recopila datos de la investigación, tabula y presenta las conclusiones.

Noveno	Elaboración del proyecto de mejoramiento de contextos educativos. Redacción del informe final: trabajo de titulación.	Analiza la estructura del proyecto de mejoramiento de contextos educativos. Elabora modelos de evaluación y de producción científica. Aplica estrategias de mejora de la calidad de la presentación de información científica en el informe final.	Estructura de proyecto de mejoramiento de contextos educativos. Modelos de evaluación de producción científica. Partes de un artículo. Evaluación de la calidad de un artículo publicable. Estrategias para mejorar la calidad de la presentación de la información científica. Informe final. Práctica preprofesional: Evaluación y sistematización de la práctica educativa (80 horas).

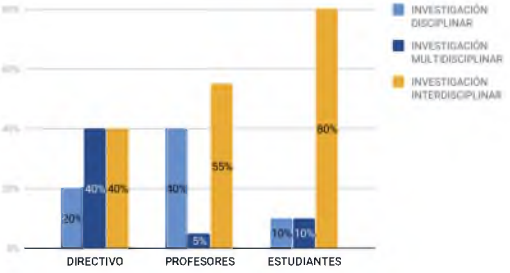
Fuente: Rediseño Curricular de la Carrera de Educación Inicial (ESPE, 2016)

Para completar el análisis sobre la dimensión curricular, se procedió a la realización de una serie de entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa[13]. Y es que, siguiendo a Botella y Hurtado (2017), consideramos que, tanto cargos directivos como profesores y estudiantes de una carrera, pueden contribuir, mediante el análisis, la reflexión conjunta y la evaluación de problemas comunes, a la búsqueda de soluciones o alternativas. Los datos cuantitativos y cualitativos más relevantes se presentan de forma gráfica a continuación:

[13] 60 estudiantes de la carrera de Educación Inicial, 20 docentes y los miembros del Equipo Directivo.

Gráfica 1

¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación en el currículo? Fortalezas, debilidades y desafíos



Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo considera que lo importante en los procesos de investigación e innovación educativa es que se haga una distribución del trabajo con enfoques metodológicos de investigación, en busca de la resolución de problemas: el 20% de la investigación debe ser disciplinar; el 40%, multidisciplinar; y el 40% restante, investigación interdisciplinar. Las respuestas de los docentes varían dependiendo de los temas tratados en las entrevistas y en los grupos focales. Al momento de analizar sus reflexiones, encontramos que los porcentajes de prioridad difieren en relación a lo señalado por el equipo directivo: un 40% de importancia correspondería a la investigación disciplinar; el 5%, a la investigación multidisciplinar; y el 55% restante, a la investigación interdisciplinar. Por otra parte, algunas de las informaciones más relevantes que surgieron durante las entrevistas señalan lo siguiente:

> En los niveles correspondientes a la Formación Básica (1°, 2° y 3°) se orienta a los estudiantes hacia la realización de una investigación formativa que se ha de proyectar a lo largo de toda la carrera. Los

docentes consideran que la innovación estaría relacionada con los procesos de vinculación con la sociedad que se producen en los niveles más avanzados (a partir de 4º).

El profesorado también enfatiza en la importancia que se le atribuye a la "alfabetización informacional" en la formación *en* y *para* la investigación. Las universidades deben formar profesionales que sepan adaptarse a las nuevas circunstancias impuestas por la sociedad del conocimiento; y que tengan la capacidad para utilizar información procedente de diversas fuentes de manera legal, ética y pertinente.

Es fundamental que los estudiantes aprendan a aplicar, a las Ciencias de la Educación, métodos científicos asociados a enfoques tanto cualitativos como cuantitativos, con el objetivo de combatir rezagos en la producción académica (esta idea estaría en consonancia con lo expresado por autores tales como Cabra-Torres, Marciales Vivas, Castañeda-Peña, Barbosa-Chacón, y Melo González, 2016).

El profesorado considera también de suma importancia la relación del llamado *proyecto de vida* de los estudiantes con la interdisciplinariedad necesaria para desarrollar todo proceso de investigación, ya sea teórico o práctico.

La formación para la investigación se aborda desde la *praxis*. Los docentes afirman que la "Cátedra Integradora" es el espacio académico idóneo para articular y materializar los resultados de la formación correspondiente a cada nivel. A su vez, manifiestan que el abordaje curricular garantiza un dominio de saberes cuando es aplicado "de lo simple, a lo complejo", sin que esto signifique una restricción en las diferentes propuestas de razonamiento (que pueden ser inductivas, deductivas o abductivas, según las individualidades y potencialidades de los estudiantes).

> Es preciso gestionar las funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación y vinculación con la sociedad), trabajando con circunstancias y hechos "reales" que favorezca la toma de conciencia sobre las problemáticas de la primera infancia.

A las informaciones resultantes de las entrevistas a directivos y docentes, habría que sumar las respuestas dadas por los estudiantes desde su espacio de reflexión. Ellos defienden que la investigación interdisciplinar supone un 80% en términos de importancia; el 10% correspondería a la investigación multidisciplinar; y el 10% restante a la investigación disciplinar. Es evidente que su postura difiere en relación a las opiniones vertidas por los dos colectivos anteriores, y así se puso de manifiesto en los grupos focales. Los estudiantes creen que se debería incrementar la investigación interdisciplinar en los espacios de prácticas. Los argumentos esgrimidos fueron los siguientes:

> Es necesario desarrollar distintos tipos de investigación, aunque todas "sobre el terreno"; es decir, favoreciendo el trabajo de campo.

> Se demanda mayor autonomía en la realización de los trabajos.

> Es preciso mantener y reforzar la motivación para realizar una investigación dentro de los diferentes ámbitos de interés, ya que las actitudes positivas aumentan la probabilidad de generar mejores trabajos.

Gráfica 2

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la evaluación en los procesos de formación en investigación e innovación educativa, los datos obtenidos reflejan datos dispares. El equipo directivo de la carrera de Educación Inicial considera que un 33% de la evaluación debería recaer sobre los procesos de investigación realizados en los primeros niveles; un 44%, sobre los procesos de iniciación en la producción académica; y un 22%, sobre los procesos de iniciación en la producción académica e innovación. Los docentes, por el contrario, afirman que la investigación formativa en los primeros niveles debería suponer un 20% de importancia; los procesos de iniciación a la producción académica, el otro 20%; mientras que los procesos de iniciación a la producción académica y a la innovación, tendrían la mayor relevancia, con un 60%.

Estos datos reflejan la necesidad de realizar profundas transformaciones en la organización académica sí, verdaderamente, se busca

garantizar la calidad de los procesos formativos. Y así se expresó en las entrevistas y grupos focales llevados a cabo, de los cuales podemos concluir las siguientes afirmaciones:

> Existe cierto malestar por la labor desempeñada en algunas cátedras, en las que se prima más la reproducción, que la creación. Se precisa, pues, conducir (o *reconducir*) la formación hacia el análisis reflexivo, la crítica pedagógica y la construcción conjunta de un conocimiento contextualizado que resulte significativo para los/as estudiantes. El saber no puede ubicarse, exclusivamente, en la mente de los académicos. La riqueza y el sentido de las carreras de educación se encuentra, precisamente, en el análisis de realidades educativas que son dinámicas, cambiantes e inciertas por definición. Así pues, más que a reproducir respuestas, lo que se necesita es aprender a formular preguntas.
>
> El reconocimiento de la realidad como una dinámica multidimensional exige de la formación profesional la construcción de un "lugar social" desde donde se pueda interpretar. Por lo tanto, los futuros docentes de Educación Inicial deben implicarse en procesos de investigación que no están presentes, únicamente, en las asignaturas de "Cátedra Integradora" o "Metodología", sino en todas.
>
> Entre los objetivos de formación, no podemos olvidar aquellos que hace alusión a la escritura de artículos académicos; es decir, a la sistematización de lo que en las prácticas preprofesionales han encontrado los estudiantes, porque aprender a escribir, es aprender a pensar.

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

Barrientos (2018), citando a Tünnermann Bernheim (2008), afirma que el modelo educativo "es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que

sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios) a fin de hacer realidad su proyecto educativo" (p. 14). De esta definición, podemos deducir que el modelo debe constituir una "filosofía educativa" a partir de la cual se desprenda la *visión* y la *misión* necesarias para orientar las distintas teorías y enfoques pedagógicos, lo que, indudablemente, determina la labor docente del profesorado que labora en el centro.

Tomando lo dicho en consideración, es preciso apuntar el objetivo de la carrera de Educación Inicial (ESPE, 2016):

> Formar Licenciados competentes en su gestión pedagógica e investigativa, sustentada en conocimientos, habilidades y actitudes, a través de una práctica social inclusiva, intercultural, científica, ecológica y humanista; vinculada con la sociedad, que contribuya a la formación integral, atención, cuidado y afecto de la primera infancia (0 a 6 años), según los preceptos contemplados en el Plan Nacional del Buen Vivir.

Según se recoge en el Modelo Educativo de la institución, una vez concluido el proceso formativo, los futuros docentes de Educación Inicial deberían ser capaces de desarrollar las siguientes competencias:

- Aplicar de forma pertinente los fundamentos de las políticas públicas de Educación Inicial en los contextos institucionales, familiares y comunitarios.

- Analizar principios del desarrollo infantil, para fundamentar, desde las teorías, modelos y paradigmas, el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sistemas socioeducativos.

- Integrar las teorías sociológicas, antropológicas, psicopedagógicas y neurocognitivas en el desarrollo y gestión de modelos pedagógicos.

- Diseñar, gestionar y evaluar modelos curriculares contextualizados e inclusivos, integrando en su gestión la convergencia de medios con fines educativos.

- Organizar y gestionar comunidades de aprendizaje inclusivo y colaborativo, pertinentes con su contexto, que generen oportunidades para la construcción de ambientes de aprendizajes interculturales y democráticos.

- Liderar procesos educativos mediante su implicación con los problemas de los sujetos, sistemas, procesos y contextos de aprendizaje.

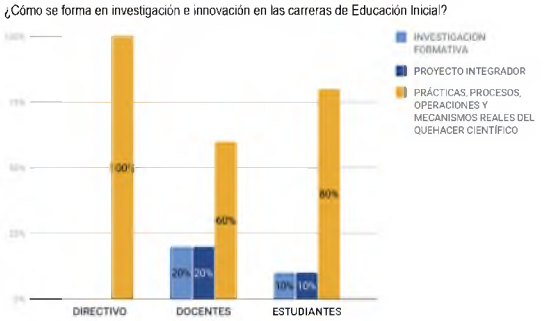
- Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar proyectos educativos contextualizados, flexibles y adaptados a las necesidades de aprendizaje de los sujetos.

Obviamente, para el desarrollo de dichas competencias, es imprescindible la adquisición de aprendizajes relacionados con la investigación y la innovación educativa, ya que no se trata de reproducir conocimientos, hábitos y patrones de comportamiento ya instaurados tradicionalmente, sino de transformar los contextos educativos actuales y contribuir a su mejora progresiva. Para ello, en la carrera, se capacita a los estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de modelos pedagógicos, curriculares y didácticos, que fundamenten los procesos formativos bajo una perspectiva holística y sinérgica. Se pretende, a su vez, redimensionar la importancia de educar en un contexto lúdico, cognitivo y complementario, considerando que los ambientes educativos deben ser espacios abiertos, democráticos y altamente participativos mediante la construcción de comunidades de aprendizaje (ESPE, 2016). Por lo tanto, "es fundamental que los modelos educativos incorporen la contextualización y el aprendizaje situado" (CES, 2015, p. 48).

Esos son los fundamentos teóricos que guían (o habrían de guiar) las actuaciones docentes en las aulas universitarias de la ESPE. Ahora bien, a la pregunta sobre cómo se concretan estos preceptos en la

práctica diaria; es decir, sobre cómo se forma en "investigación" e "innovación" en la carrera de Educación Inicial, nuestros informantes contestaron lo siguiente:

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo responde que el proceso se está proponiendo desde sus responsabilidades hacia "prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico", porque considera que la integralidad es la clave y el eje vertebrador de la formación de los estudiantes. Sin embargo, los docentes distribuyen el peso de la formación y no dejan de lado la importancia que adquiere la investigación formativa (20%) y el Proyecto Integrador (20%), en relación a las "prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico" (60%). Los estudiantes, por su parte, afirman que (de acuerdo a su experiencia) el 80% de la formación recae sobre "prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico"; mientras que la investigación formativa y el Proyecto Integrador tendrían un peso del 10% respectivamente.

En cualquier caso, y a tenor de los datos obtenidos, es indudable que la investigación se considera un eje vertebrador del proceso formativo y debe constituirse como estrategia metodológica de trabajo en las diferentes asignaturas. De hecho, todo el profesorado de la carrera debería acompañar, de una manera u otra, a los estudiantes en el desarrollo de los aprendizajes en estos dos campos, ya que la investigación y la innovación educativa no son responsabilidad exclusiva de una determinada materia o área de conocimiento.

En este sentido, el análisis realizado por los docentes permite identificar diferencias entre la antigua malla curricular y la actual, fruto del rediseño. Las personas informantes clarifican que, antaño, la formación en investigación se abordaba únicamente en tres niveles muy diferenciados. Actualmente, la formación en investigación se inicia desde el primer año de carrera y se encuentra presente en todos los niveles, articulada mediante la asignatura de "Cátedra Integradora". Este pensamiento estaría en consonancia con lo señalado por Valdés, Rodríguez y Díaz (2017), quienes afirman que la investigación ha de ser transversal en toda la formación.

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

Al hablar sobre el vínculo existente entre la investigación y la docencia, Callejas, Gómez, Gutiérrez y Pardo (2013) afirman que "las universidades deben plantear la docencia como si se refirieran siempre a problemas todavía no resueltos y, por tanto, en constante proceso de investigación" (p. 46). Por otra parte, según los estudios realizados por Cárdenas y Quintero (2014), "los Proyectos Integradores llevan a los estudiantes a comprender, formular y evaluar la didáctica de las disciplinas y a visibilizar formas idóneas de enseñanza" (p. 259). Todas las preguntas que se discuten en los mismos deben ir dirigidas a utilizar y reconceptualizar conocimientos pedagógicos y buscar espacios de reflexión con el propósito de plantear acciones curriculares que favorezcan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de pensamiento, las prácticas preprofesionales juegan un papel

de gran relevancia, porque permiten a los estudiantes aproximarse a la realidad del aula de Inicial y encontrar focos de estudio o análisis sobre los que construir los citados Proyectos Integradores.

En la carrera de Educación Inicial de la ESPE se conceptualizan los Proyectos Integradores de la siguiente forma:

Primer nivel: El Proyecto Integrador debe permitir la aproximación de los estudiantes a la política pública en Educación Inicial (con especial énfasis en los problemas de las instituciones en las dimensiones de organización académica e infraestructura), de modo que puedan identificar sujetos y sectores de la Educación Inicial, construyan instrumentos y levanten información pertinente para iniciar la sistematización de los procesos formativos a lo largo de la carrera.

Segundo nivel: El Proyecto Integrador debe partir de los análisis llevados a cabo en el nivel anterior y enriquecerlo con las aportaciones surgidas de la reflexión sobre la influencia de los contextos familiares-comunitarios en el aprendizaje de los sujetos educativos (se requiere una aproximación diagnóstica a las tensiones en el aprendizaje que presentan grupos específicos de estudiantes, a través de la construcción de una Historia de Vida).

Tercer nivel: El Proyecto Integrador versa sobre el estudio de los Modelos Pedagógicos aplicados en instituciones de Educación Inicial (diseño y desarrollo de métodos, medios, trayectorias y valores de aprendizaje).

Cuarto nivel: El Proyecto Integrador contempla el diseño, la gestión y la evaluación de modelos curriculares contextualizados, flexibles y adaptados.

Quinto nivel: El Proyecto Integrador contempla el diseño y construcción de escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje (con especial énfasis en la convergencia de medios y el aula invertida).

Sexto nivel: El Proyecto Integrador contempla el diseño, la aplicación y la evaluación de recursos y estrategias educativas para la adaptación, flexibilización e integralidad de Experiencias de Aprendizaje personalizadas en Educación Inicial.

Séptimo nivel: El Proyecto Integrador contempla el diseño, la aplicación y la evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las diferentes necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) y culturales (integraciones históricas y socio-culturales).

Octavo nivel: El Proyecto Integrador contempla el diseño, la aplicación y la evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (interacciones escuela-familia-comunidad).

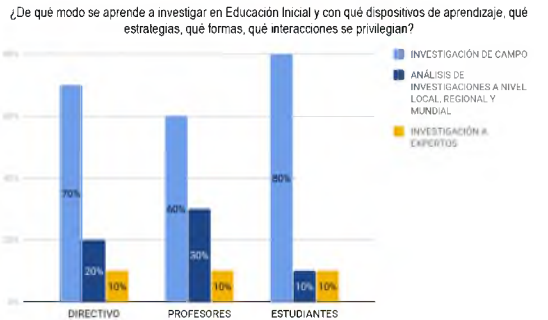
Noveno nivel: El Proyecto Integrador en este último nivel se constituye como Trabajo de Titulación, en el que se sistematizan los aprendizajes adquiridos a lo largo de las prácticas preprofesionales, así como las labores de investigación-intervención desarrolladas en los diferentes niveles.

La formación en investigación e innovación educativa de los estudiantes de Educación Inicial es transversal a lo largo de toda la carrera y se concreta en el desarrollo de los periodos de práctica preprofesional y en la elaboración de los correspondientes Proyectos Integradores, que permiten analizar las experiencias acontecidas en los centros (con las aportaciones procedentes de las diferentes asignaturas de la malla curricular) y reflexionar sobre los ejes temáticos establecidos para cada nivel. Además, la secuenciación progresiva de los proyectos permite que los estudiantes comprendan e interioricen la relación existente entre investigación e innovación, ya que las in-

tervenciones diseñadas, elaboradas y desarrolladas en los centros de prácticas pueden constituirse como una oportunidad para transformar la realidad educativa.

Cuando se les pregunta a los distintos miembros de la comunidad educativa de la ESPE por el modo en que se aprende a investigar y a innovar en la carrera de Educación Inicial, los resultados indican lo siguiente:

Gráfica 4



Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo prioriza el aprendizaje mediante la investigación de campo, a la que se le concede un 70% de importancia, frente al 20% que ocuparía el análisis de investigaciones locales, regionales e internacionales; y el 10%, las investigaciones realizadas por expertos. Los docentes señalan que la pregunta es bastante compleja, aunque los datos no difieren mucho: 60% para la investigación de campo, 30% para las investigaciones locales, regionales y mundiales, y 10% para las investigaciones realizadas por expertos. En las entrevistas, los informantes abordaron los aspectos que se detallan a continuación:

La investigación es un proceso didáctico, un espacio de formación que requiere de instrumentos y de recursos. Por este motivo, se utilizan los medios tecnológicos y digitales para la realización de búsquedas bibliográficas en tiempo real. Este proceso debe llevarse a cabo con la orientación y guía de docentes, que contribuyan a direccionar las indagaciones y a dinamizar los aprendizajes.

El modo de aprender cualquier actividad (incluida la investigación) es a través de la práctica. Así que, para aprender a investigar, hay que *hacer investigación*.

Es necesario iniciar los aprendizajes con proyectos sencillos, e ir aumentando la complejidad de las investigaciones progresivamente.

Los contextos de investigación deben ser "reales". Por eso, se prioriza el trabajo de campo. Las estrategias fundamentales a desarrollar en estos espacios son: la observación, la recogida de datos, el análisis de información, y la elaboración de conclusiones.

Los estudiantes deben tener la oportunidad de comparar y contrastar lo que sucede en los centros de Educación Inicial, con las teorías educativas que se explican en las diferentes asignaturas de la carrera.

Se aboga por la investigación de corte cualitativo. Así pues, importa más la comprensión profunda de los fenómenos educativos, situados y específicos, que la generalización de los resultados a nivel macro.

No se trata solo de *hacer investigación*, sino de *pensar la investigación*. En consecuencia, la construcción del pensamiento crítico y reflexivo también es una labor que está asociada a la investigación educativa.

El trabajo colaborativo es necesario a la hora de desarrollar procesos investigativos de calidad. Por lo tanto, se precisa responsabilidad y compromiso por parte del alumnado. También, por

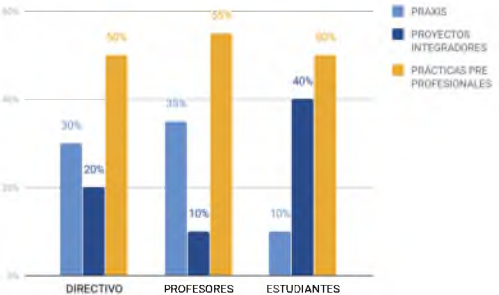
parte del profesorado, que debe asumir que la investigación es un eje transversal que debe estar presente en todas las asignaturas, no solo en algunas.

El peso que los estudiantes conceden a la investigación de campo supone un 80%, mientras que el 20% restante se divide entre la investigación local, regional e internacional, y la investigación realizada por expertos (con un 10% respectivamente).

En cuanto a los dispositivos de aprendizaje, las estrategias, y las interacciones que se privilegian en la formación para la investigación y la innovación, los informantes señalan lo siguiente:

Gráfica 5

¿Qué maneras de vivenciar o experimentar la investigación e innovación en los procesos de formación de las carreras de Educación Inicial?



Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo manifiesta que el 30% de los aprendizajes sobre investigación e innovación se adquieren mediante la *praxis*, el 20% recaería sobre la elaboración de los correspondientes Proyectos Integradores; y el 50% sobre el desarrollo de la práctica preprofe-

sional. Los docentes, por su parte, consideran muy importante, en consonancia con Zabalza (2004), las "sinergias institucionales" para la innovación y la mejora. Así pues, afirman que todos los sectores de la comunidad educativa deberían tener responsabilidad en la formación de los estudiantes, otorgando el mayor peso a las prácticas preprofesionales (55%), seguido de la *praxis* (35%) y la elaboración de los Proyectos Integradores (10%). Los estudiantes, en base a su experiencia, consideran que el 50% de los aprendizajes se producen en la práctica preprofesional, el 40% en la elaboración de los Proyectos Integradores, y el 10% en la *praxis*.

Por último, en relación a los productos que se espera obtener tras la formación en investigación e innovación, conviene tener presentes las apreciaciones de Restrepo (2003), quien indica que la investigación-acción en la formación pedagógica permite obtener productos en seis dimensiones: capacitación en investigación, apropiación de la crítica, integración de la teoría y la práctica pedagógica, transferencia de actitud y habilidades investigativas a los estudiantes, diálogo de saberes, y emancipación y desarrollo profesional.

Al preguntar a los informantes sobre esta cuestión, los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 6

Fuente: Elaboración propia

El equipo directivo considera que el 33% correspondería a productos de investigación acordes con los requerimientos exigidos en la Unidad de Formación Básica (informes de investigación cualitativa, investigación-acción y mixta: exploratoria, observación y descriptiva / investigación aplicada: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar); el 44% a productos de investigación acordes con los requerimientos de la Unidad de Formación Profesional (informes de investigación cualitativa, investigación-acción y mixta, inicio de producción científica: descriptiva y correlacional/ investigación aplicada: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar; y el 23% a productos de investigación acordes con los requerimientos de la Unidad de Titulación (informes de investigación cualitativa, investigación-acción y mixta, innovación educativa, producción académica y científica: descriptiva, correlacional, cuasi experimental / investigación aplicada: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar).

El profesorado, por su parte, considera que el 44% correspondería a productos de investigación acordes con los requerimientos exigidos en la Unidad de Formación Básica (informes de investigación cualitativa, investigación-acción y mixta: exploratoria, observación y descriptiva / investigación aplicada: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar); el 33% a productos de investigación acordes con los requerimientos de la Unidad de Formación Profesional (informes de investigación cualitativa, investigación-acción y mixta, inicio de producción científica: descriptiva y correlacional / investigación aplicada: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar; y el 23% a productos de investigación acordes con los requerimientos de la Unidad de Titulación (informes de investigación cualitativa, investigación-acción y mixta, innovación educativa, producción académica y científica: descriptiva, correlacional, cuasi experimental / investigación aplicada: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar). Opiniones que coinciden con lo manifestado por los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Barrientos, P (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de La Ciencia, 8*(15), 175-191.

Botella, A., y Hurtado, A. (2017). Innovación Educativa y renovación de metodologías docentes: ieducarts y l'hort 2.0. *Innovación Educativa* (27), 205-217.

Cabra, F., Marciales, G., Castañeda, H., Barbosa, J., y Melo, L. (2016). *Competencias informacionales: Rutas de exploración en la enseñanza universitaria.* Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Callejas, M.ª; Gómez, L., Gutiérrez, M., y Pardo, A. (2013). La reflexión sobre los estilos pedagógicos y la innovación curricular en la universidad. *Praxis & Saber, 4*(8), 41-61.

Cárdenas, G., y Quintero, S. (2014). El proyecto integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico. Una visión dialógica del concepto de calidad docente. *Entramados: educación y sociedad* (1), 251-265.

Consejo de Educación Superior, CES (2015). *Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación.* Quito, Ecuador: CES.

Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes* (18), 65-69.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Madrid, España: ECOE Ediciones.

Universidad de las Fuerzas Armadas, ESPE. (2018). *Modelo Pedagógico ESPE.* Quito, Ecuador: Unidad de Desarrollo Educativo. Disponible en: www.espe.edu.ec

Universidad de las Fuerzas Armadas, ESPE. (2016). *Rediseño de la Carrera de Educación Inicial ESPE.* Quito, Ecuador: Unidad de Desarrollo Educativo. Disponible en: www.espe.edu.ec

Valdés, M., Rodríguez, Y., y Díaz, K. (2017). La cátedra integradora en las mallas curriculares de las carreras universitarias. *Revista Científica de FAREM-Estelí* (23), 97-109.

Zabalza, M. (2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 6*(7), 113-116.

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

Johanna Anabel Herrera Segarra
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
jherrera228@puce.edu.ec

Claudia Jenny Bravo Castañeda
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
cbravo681@puce.edu.ec

Carlos Corrales Gaitero
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
ccorrales680@puce.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

La propuesta de rediseño de la Carrera de Educación Inicial, consciente de su responsabilidad y rol en la dinámica social, se construyó en base a los lineamientos dados por el CES (2015), así como atendiendo a las directrices establecidas en el Modelo Educativo de la PUCE (2017). Ahora bien, es preciso señalar que la implementación de la misma ha sido un reto que se ha asumido desde los diferentes ámbitos de la academia. Y es que, transformar el aprendizaje conlleva repensar las prácticas educativas que se han venido llevando a cabo hasta el momento en la Educación Superior, las cuales no han dejado nunca de estar vinculadas a la investigación y la responsabilidad social, pero que ahora deben conjugarse también con aspectos tales como la reflexión, el trabajo colaborativo, el diseño creativo, el pensamiento crítico y la elaboración de propuestas con las que se pueda intervenir

en el escenario educativo. Partiendo de estas premisas, los objetivos que se han establecido en la PUCE, dentro de cada unidad de organización curricular, son los siguientes (2017, p. 29):

Unidad Básica: Aportar al desarrollo de competencias de formación académica para la producción sistemática de conocimiento.

Unidad Profesional: Fortalecer procesos de investigación que posibiliten la reflexión de diferentes problemáticas relativas a la educación y solución de situaciones específicas del campo de acción de los estudiantes.

Unidad de Titulación: Promover el pensamiento reflexivo y el análisis crítico para la generación y producción de conocimientos o el mejoramiento de conocimientos existentes; mediante la aplicación de modelos de investigación con énfasis en su aplicación práctica.

Para la consecución de dichos objetivos, se parte de la identificación de los aspectos metodológicos que guían la búsqueda de información documental, y se generan estrategias que permiten conocer la pertinencia de una investigación y la aplicación de las diferentes herramientas para el aprovechamiento de la información, su interpretación y su uso eficiente. Es preciso, pues, definir los aspectos metodológicos que conciernen a la práctica educativa en investigaciones de campo y la fundamentación teórica que la sustenta, promoviendo la aplicación de la "investigación-acción" en la identificación de situaciones problémicas. Las acciones descritas buscan el desarrollo de los siguientes logros de aprendizaje:

Tabla 1. Descripción de los logros de aprendizaje por Unidades de Formación

Unidades	**Logros**	**Metodología de la investigación**
Básica	Identifica problemas de contexto educativo. Realiza diagnósticos de la realidad situacional del país, del entorno educativo y del aula.	Análisis y descripción. Observación directa y exploratoria. Investigación bibliográfica. Investigación de campo.
Profesional	Compara la problemática educativa local con la nacional y mundial. Caracteriza los principales problemas de aprendizaje y enseñanza.	Observación directa y exploratoria. Análisis estadístico. Interpretación y análisis de datos. Procesamiento de la información.
Titulación	Propone soluciones a los principales problemas del contexto educativo. Diseña propuestas de intervención. Diseña proyectos de mejoramiento educativo e investigación. Aplica proyectos de mejoramiento educativo.	Observación directa Investigación de campo y bibliográfica. Recolección de datos. Sistematización de datos. Métodos: Inductivo, deductivo. Estudio de casos Estudio descriptivo explicativo. Aprendizaje basado en proyectos. Análisis y síntesis de información.

Fuente: PUCE (2017)

Por otra parte, se entiende por innovación educativa "la construcción de sujetos sociales e históricos con capacidad para transformar la sociedad en un sentido crítico" (UNESCO, 2014, p. 11). Para contribuir al logro de dicha construcción se plantea a los estudiantes la elaboración de un "Proyecto Integrador", al finalizar cada semestre, que se genera a partir de la interrelación de varias asignaturas y que sirve como eje a partir del cual propiciar espacios de análisis de los diferentes contextos socioeducativos.

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

La educación, en general, tiene como reto el intentar satisfacer las necesidades que surgen como resultado del fenómeno de la globalización. Es por eso, que las instituciones de Educación Superior han aceptado el gran desafío de formar, tanto a estudiantes como a docentes, en el ámbito de investigación y la innovación. Sin duda, se trata de una apuesta pedagógica por fomentar la recuperación de una actitud científica e indagadora que fomente la problematización de las experiencias (Foerster, 1996). Pero esto solo será posible si la Educación Superior se compromete verdaderamente con la implementación de una práctica educativa basada, no tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje de los estudiantes; de modo que las universidades se conviertan en "brújulas intelectuales" que guíen las acciones destinadas a transformar las sociedades contemporáneas.

Tomando en cuenta todo lo dicho hasta el momento, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2017), tiene el siguiente propósito fundamental:

> Formar integralmente hombres y mujeres autónomos conscientes, competentes, compasivos y comprometidos. Capaces, además, de conocer, reflexionar e interpretar críticamente la realidad para transformarla, en beneficio de un mundo más justo, solidario y sostenible dentro de los límites de la excelencia y del respeto a la dignidad de la persona.

El Modelo Educativo de la universidad, consensuado y aprobado por las autoridades pertinentes en el año 2017, fortalece las líneas metodológicas precisas para la consecución de dicho propósito, y se ajusta a las prescripciones de los rediseños planteados por el Consejo de Educación Superior (CES). Así pues, la dimensión pedagógica se asienta en cuatro principios generales que guían las actividades de Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad. A continuación, se realiza una breve descripción de cada uno:

a) La centralidad del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje

Se considera a los estudiantes como seres únicos e irrepetibles en todas sus dimensiones. Por tanto, cada cual debe desarrollar un papel protagónico en su propio proceso formativo para así, poder desarrollar las capacidades descritas por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

b) El humanismo cristiano

El enfoque filosófico general de la PUCE parte de reconocer en el ser humano una dignidad y valor especial que lo distingue del resto de vivientes. Esto implica aceptar las diversas tensiones que modelan al ser humano: razón y pasión, materia y espíritu, necesidad y libertad, individuo y comunidad, naturaleza y cultura, etc. Reducir estas tensiones únicamente a uno de sus polos, debido a urgencias *eficientistas* y *utilitaristas*, pone en riesgo la integridad de la persona.

c) La pedagogía *ignaciana*

La PUCE asume las características de la pedagogía *ignaciana* como directriz para sus actividades docentes, investigativas y de vinculación con la sociedad. Por pedagogía "ignaciana" se entiende el conjunto de principios teóricos y experiencias integradoras que permiten hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un camino

de humanización hacia un proyecto significativo de vida, tanto para el estudiante como para la sociedad de la que forma parte. En concreto, la pedagogía *ignaciana* configura tres aspectos del modelo educativo de la PUCE: su propósito educativo u objetivo; los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la relación docente-estudiante. Por otra parte, considera imprescindible el desarrollo en los estudiantes de las capacidades necesarias para contextualizar, experimentar, reflexionar, actuar y evaluar.

d) La integración del saber

Corrales (2010) señala que "el mundo del conocimiento (la ciencia), y el mundo de las aplicaciones del saber que el ser humano ingenia y ejercita (la tecnología), son mundos complejos, anchos, dinámicos y efímeros, pues cada día nos enteramos de nuevos descubrimientos" (p. 32). Efectivamente, hoy podemos comprobar que muchos saberes y modos de hacer quedan obsoletos o son reemplazados por novedades que, a todos, nos comprometen en un proceso de permanente desarrollo.

Según el Modelo educativo de la PUCE (2017), lo que se busca es "generar las condiciones para que la producción, transmisión, difusión y aplicación del conocimiento abarquen la mayor variedad posible de perspectivas relevantes" (p. 6). Es imprescindible, pues, "identificar el contexto global para valorar adecuadamente el influjo de lo local, y viceversa" (p. 7). Igualmente, es necesario el enriquecimiento recíproco entre métodos investigativos de diverso origen disciplinar, "sin olvidar que las actitudes propias de los antiguos sabios (como la contemplación de la realidad, la curiosidad, o la modestia intelectual), se constituyen como la mejor preparación posible para el conocimiento *inter* y *trans*-disciplinario que se desarrolla en la universidad" (p. 7). Por otra parte, debemos tener presente que vivimos tiempos en los que tenemos fácil acceso a una cantidad ingente de información. En este contexto, más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, "se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un

abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten." (Cano, 2008, p. 2). Todas estas capacidades únicamente podrán desarrollarse mediante la implementación de un currículo diseñado en base a competencias. La división tradicional por asignaturas debe amoldarse a este nuevo paradigma complejo que no aísla el conocimiento, sino más bien, al contrario: lo aglutina en grandes unidades de saber con el fin de solucionar problemas en contextos diversos.

En ese sentido, es necesario señalar la importancia que tiene el acompañamiento a los estudiantes en el devenir de su proceso formativo. Según el Modelo Educativo de la PUCE (2017), el docente no transmite conocimientos, en el sentido banal del término, "sino que acompaña, desde su experiencia y conocimientos, el proceso de aprendizaje del estudiante. Lidera el proceso con flexibilidad, creando espacios idóneos para que el estudiante tome sus propias decisiones y se autoevalúe" (p. 25). El acompañamiento a los estudiantes puede ser entendido, pues, como una actividad que conlleva altos niveles de compromiso y responsabilidad.

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

Dentro del Modelo Educativo de la PUCE se reconoce como uno de los pilares fundamentales la integración del saber dentro de las actividades docentes, investigativas y de vinculación con la colectividad. De este modo, la carrera de Educación Inicial propuso los siguientes proyectos integradores en cada uno de los niveles:

- Primer periodo académico: Socioantropología de la Educación y Política Pública.
- Segundo periodo académico: El desarrollo del niño y los contextos familiares.
- Tercer periodo académico: Pedagogía y Modelos.
- Cuarto periodo académico: Teoría y Diseño Curricular.
- Quinto periodo: Diseño y Organización de Escenarios Educativos.
- Sexto periodo académico: Gestión de recursos, estrategias y ambientes: Diseño de Recursos alternativos y pertinentes para el aprendizaje.
- Séptimo periodo académico: Necesidades Educativas Especiales.
- Octavo periodo académico: Gestión y Administración de Centros Escolares.
- Noveno periodo académico: Proyecto de Vida.

Cada uno de estos proyectos se constituye como eje vehicular de las diferentes materias en cada uno de los niveles indicados. En consecuencia, se requiere de un trabajo colaborativo por parte de los docentes al cargo de las mismas, para aunar esfuerzos y contribuir de manera colectiva al acompañamiento de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se considera una actividad exclusivamente ligada a la transmisión de conocimiento disciplinar, sino como un proceso de orientación y asesoramiento en la construcción personal de los aprendizajes que realiza cada alumno (y que tiene su evidencia palpable en la elaboración de los citados proyectos).

Dentro del nuevo paradigma de investigación, no podemos desligar la acción y el impacto social que genera la producción intelectual. Es por ello, que uno de los lineamientos del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (2018-2020) es "promover la investigación y producción científica con un enfoque innovador, para el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas globales y locales" (Dirección de Investigación-PUCE, p. 2). En este sentido, los estudiantes deben sentir y actuar sobre los problemas y situaciones que plantea el medio educativo que les rodea; y es deber de la universidad facilitar el acceso a esos espacios. Para ello, se firman convenios con Centros de Desarrollo Infantil (CDI) o Unidades Educativas de la ciudad de Quito, situadas en diferentes contextos socioeconómicos, en los que se exige a los futuros profesionales de la Educación Inicial el análisis de aquellas situaciones a las que tendrán que hacer frente en su vida laboral, así como el diseño de ejes de actuación con los que dar respuesta a las necesidades detectadas. Cabría señalar, a su vez, que la principal novedad del rediseño de la carrera fue incluir una materia de práctica preprofesional desde el primer ciclo hasta el último, acompañando este proceso de acción directa con una asignatura de investigación. De esta forma, se pretende llevar a la práctica el Modelo Educativo de la PUCE, caracterizado por un claro propósito transformador de la sociedad ecuatoriana y por la integración de las actividades docentes, investigativas y de vinculación con la colectividad.

Melief, Tighelaar y Korthagen (2010) identifican que, en la formación del profesorado, existen tres perspectivas: en la primera de ellas (reconocida como "aprendizaje deductivo"), se parte primeramente del estudio de la teoría para, posteriormente, aplicarlo a la práctica. En la segunda perspectiva (calificada por los autores como "aprendizaje a través del ensayo-error"), se desarrolla de manera simultánea la práctica y la teoría, derivándose esta última del ejercicio de la primera. En la tercera perspectiva (denominada "aprendizaje realista"), se combinan las experiencias personales adquiridas mediante la experiencia práctica, con el conocimiento teórico que se adquiere progresivamente -con la ayuda de expertos- y que contribuye

a la compresión de los fenómenos vivenciados, mediante la reflexión y el análisis crítico. Es desde esta tercera perspectiva desde la que se concibe la formación en investigación e innovación educativa que reciben los estudiantes de Educación Inicial de la PUCE.

Los objetivos específicos establecidos para la asignatura de práctica preprofesional en cada una de las Unidades de Organización Curricular quedan contemplados de la siguiente manera:

Objetivo de la Unidad de Formación Básica: Experimentar problemas concretos que permitan la reflexión en escenarios reales.

La orientación que guíe la realización de este objetivo vendrá dada desde algunas acciones concretas vinculadas a la investigación-acción y enmarcadas hacia la gestión de la política pública. Al culminar la unidad de formación básica, cada estudiante redactará un informe sobre la base del análisis de esta experiencia inicial en el centro de prácticas asignado, el cual se dividirá en dos grandes epígrafes: por un lado, aspectos generales de la institución (contexto socioeconómico de estudiantes, docentes y comunidad educativa, estructura académico administrativa, modelo pedagógico que aplica, relación con el medio cultural/social el que se inserta, etc.). Por otro lado, los aspectos particulares relativos a un aula en concreto (diseño de programas microcurriculares, desarrollo de una clase y estrategias metodológicas que emplea la docente encargada, infraestructura, etc.).

Objetivo de la Unidad de Formación Profesional: Aplicar estrategias de intervención docente en diversos contextos, fundamentadas en teorías y modelos pedagógicos.

La realización de este objetivo se orienta hacia el despliegue del trabajo de campo sobre la base de la información recolectada en el nivel anterior, con el fin de contribuir al diseño de ambientes de aprendizaje que den respuesta a las necesidades detectadas previamente. El resultado quedará plasmado en el respectivo informe, que se entregará una vez concluida la unidad.

Objetivo de la Unidad de Titulación: Diseñar propuestas educativas tendentes a mejorar las condiciones específicas de la Educación Inicial.

Se infiere que la orientación de este objetivo está en procura de erradicar los problemas identificados. A través de acciones reflexivas, los estudiantes evaluarán los resultados obtenidos, los sistematizarán y establecerán si ha habido cambios y/o soluciones a los problemas determinados previamente.

Tradicionalmente, la práctica preprofesional se ha asumido como un mero formalismo para cumplir con los requisitos exigidos por las distintas carreras. Debido a ello, no era de extrañar que surgieran algunas situaciones dignas de ser mencionadas, como por ejemplo la descontextualización del aprendizaje construido en el aula, o la poca articulación entre los conocimientos y la *praxis* desde la investigación. Estos problemas, que hoy son considerados evidentes y de urgente solución dentro de la formación de tercer nivel en el Ecuador, son los que en el rediseño de la Carrera de Educación Inicial se trata de solventar mediante las acciones que se han venido presentando a lo largo del capítulo.

La PUCE, por su parte, ha generado a través de la Dirección de Investigación de la institución, un Plan de Investigación para el trienio 2018-2020 que pretende posicionar a la universidad como referente internacional por su producción científica y la calidad investigativa de sus estudiantes y docentes. Para alcanzar esto, dentro del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (2018-2020), se plantea el siguiente objetivo: "promover la investigación y la producción científica con un enfoque innovador, para el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas locales y globales" (p. 3). Para lograrlo, es necesario potenciar la gestión de la investigación en áreas estratégicas a través de la planificación de la investigación armonizada en todas las sedes y reflejada en líneas, programas y proyectos de investigación. Estos componentes, que contribuyen al establecimiento de procesos institucionales y de mejora organizacional, se generan gracias a una planificación de la investigación en torno a cuatro elementos clave:

- Organización de la I+D+i, (Investigación, Desarrollo, Innovación) en torno a la identificación y articulación de los recursos para la investigación.
- Gestión y promoción de la investigación.
- Fomento de la innovación.
- Difusión y transferencia del conocimiento.

Dentro del primer elemento clave de la planificación, se incluye una propuesta para la formación y acompañamiento en investigación a estudiantes de grado y posgrado. La investigación es vista como herramienta didáctica y su fin es estimular el aprendizaje autónomo y favorecer el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento holístico, discursivo y crítico, así como también de habilidades para el rastreo, clasificación, análisis e interpretación de la información y proposición de alternativas frente a problemas. (Dirección de Investigación-PUCE, 2018). Para lograr este objetivo como meta general en todas las carreras rediseñadas, la PUCE asume la responsabilidad de implementar la asignatura "Fundamentos de la Investigación" para familiarizar a los estudiantes con la terminología propia de la investigación científica y fomentar una actitud positiva hacia la investigación.

Las líneas de investigación planteadas por la Dirección de Investigación, facilitan la producción científica entre los docentes promoviendo el trabajo interdisciplinario y la combinación de metodologías para la creación de nuevos proyectos. Las líneas que actualmente se proponen en la PUCE son 15 y vienen recogidas en el Plan de Investigación. La propia de la Facultad de Ciencias de la Educación es la séptima: "Educación, comunicación, cultura, sociedad y valores".

Por último, para concretar la forma en la que la investigación se lleva a la práctica dentro de la Unidad Académica, es fundamental, en primer lugar, la capacitación docente en temas concernientes a metodologías de la investigación, estrategias para la difusión y divulgación de artículos científicos, ética de la investigación y una aproximación teó-

rico-descriptiva a la terminología propia de la investigación científica, sus modos y sus usos. Este plan de capacitación docente es ofertado teniendo en cuenta las necesidades del profesorado de la Unidad Académica y propuesto a la Dirección de Desarrollo Docente de la PUCE, quien teniendo en cuenta la línea de investigación en la que se enmarca, diseña la programación del curso y busca los expertos en el tema a tratar. En segundo lugar, es indispensable crear en los estudiantes un hábito de escritura académica a lo largo de la carrera. Para ello, como ya se ha mencionado, existe una materia de investigación en cada uno de los ciclos de la malla curricular, que ha sido planificada teniendo en cuenta los lineamientos generales propuestos por la PUCE y anteriormente citados:

Unidad de Formación Básica: se identifica y se provee a los estudiantes de los recursos necesarios para poder llevar a cabo una investigación de manera consecuente a la línea de investigación en la que se enmarca la Facultad de Ciencias de la Educación, a la misión y a la planificación estratégica. Se trata igualmente de promocionar las actividades de investigación mediante el análisis de problemas educativos globales, históricos, nacionales, locales e institucionales, que tratarán de solucionar mediante la investigación en un proyecto integrador.

Unidad de Formación Profesional: se trata de fomentar la innovación tanto en el proceso de investigación aplicando metodologías novedosas, como en la propuesta de soluciones creativas a problemas educativos de toda índole.

Unidad de Titulación: se propone difundir y transferir el conocimiento y el aprendizaje generado mediante la participación y la acción directa de los estudiantes en el lugar de realización de prácticas preprofesionales, de manera que esa institución se empodere de la propuesta realizada por el alumnado.

Referencias bibliográficas

Cano, Mª. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(3),1-16.

Consejo de Evaluación. (2015). *Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas.* Quito, Ecuador: CES

Corrales, M. (2010). *Mensaje del Rector a la comunidad universitaria*, PUCE.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* México D.F., México: Santillana.

Dirección de Investigación-PUCE (2018). *Plan de Investigación Institucional 2018-2020.* Quito, Ecuador: Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE.

Foerster, H. (1996). *La percepción del futuro y el futuro de la percepción.* Barcelona, España: Gedisa.

Melief, K., Tighelaar, A., y Korthagen, F. (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona, España: Octaedro.

Pontifica Universidad Católica del Ecuador, PUCE (2017). *Modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.* Quito, Ecuador: PUCE.

UNESCO (2014). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente.* Lima, Perú: Cartolan E.I.R.L.

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Mariana de Pasto-Nariño (UNIMAR)

Álvaro Hugo Gómez Rosero
Universidad Mariana
agomez@umariana.edu.co

Liliam Del Carmen Mafla Ortega
Universidad Mariana
lmaflao@umariana.edu.co

Edith Consuelo López Imbacuán
Universidad Mariana
elopez@umariana.edu.co

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

Para dar respuesta a la pregunta sobre la importancia en los procesos de formación en Investigación e Innovación desde la dimensión curricular, en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana se realizó un grupo focal para determinar los aportes del profesorado sobre este aspecto. Ante el interrogante planteado, uno de los profesores entrevistados afirmó lo siguiente:

> "Se forma en investigación e innovación haciendo que cada uno de los procesos que se lleven a cabo sean de tendencias actuales, puesto que los procesos de educación en Colombia han tenido cambios importantes y significativos desde el Ministerio de Educación nacional como también del instituto colombiano de bienestar familiar, transformando de manera trascendental cómo llevar a cabo la educación desde el nacimiento del niño hasta aproximadamente los 10 años. Es

> importante también tener en cuenta que la innovación se debe perpetuar constantemente, en el sentido de que se debe involucrar directamente el uso de las TIC y así mismo, no dejar a un lado el recurso más valioso, que es la exploración del medio de acuerdo al entorno inmediato en el que vive el estudiante." **(ED.7)**

Cuando se hace alusión a "la exploración del medio de acuerdo al entorno inmediato en el que vive el estudiante" se resalta la importancia que tiene el hecho de que las personas que decidan dedicarse a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes del entorno. Sólo así podrán mejorar su capacidad para adaptarse a las situaciones educacionales emergentes y generar conocimientos que tengan *valor de uso*.

Es a partir de esta premisa que se entiende cómo se hace investigación en la Facultad de Educación. Siguiendo a Vasco (1998) el primer elemento que se debe considerar es la concepción del docente-investigador, ya que, como señala el autor, "el maestro investigador es, por encima de todo, un maestro; y por esta razón, ser investigador solo se entiende y se justifica desde la reflexión permanente sobre cómo llegar a ser *mejor maestro*" (p. 17). En la misma línea, se pronuncian Gómez y Sotelo (2011):

> El docente debe mirar primero desde sí mismo. Posteriormente debe mirar desde el contexto donde se desempeñará. Y, como última instancia, debe investigar activamente sobre su comunidad para obtener posibles soluciones a los problemas. Así como evolucionan y cambian los estudiantes y su entorno, igual sucede con el maestro, quien se debe preparar mejor cada día para satisfacer las constantes necesidades del estudiante, de la comunidad y de sí mismo. (p. 32)

El segundo elemento es la investigación-acción, que según Elliott (1990) "se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de problemas teóricos definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina del saber (p. 24). En esta línea, una de las profesoras entrevistadas manifiesta lo siguiente:

> "En los procesos de formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial es importante incidir en la curiosidad de saber, conocer y hacer; frente a las experiencias educativas que se ejerce en el acto pedagógico. Así mismo, para dar sentido a los acontecimientos y a las interacciones humanas que implican los procesos formativos, es necesario recurrir al descubrimiento de estrategias y herramientas que conlleve a evidenciar una intencionalidad." **(ED.6)**

Mediante la investigación-acción los estudiantes pueden adoptar una postura teórica que permita *explicar lo que sucede* y construir una propuesta pedagógica sobre el hecho en cuestión, "relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes" (Elliott, 1990, p. 25).

Los procesos de formación en investigación e innovación educativa se complementarían, además, aplicando estrategias ligadas a la práctica pedagógica. En consecuencia, resulta necesario formular problemas y reflexionarlos a la luz de autores y del desarrollo práctico *in situ*. Esto conlleva la toma de decisiones metodológicas para asumir respuestas que permitan dar soluciones pedagógicas o educativas de manera creativa e innovadora. En esta línea de pensamiento, se posiciona una de las profesoras entrevistadas:

> "Una de las maneras de vivenciar y experimentar la investigación e innovación en los procesos de formación en Educación Inicial es haciendo que la investigación sea transversal, para que en cada espacio académico se realicen ejercicios investigativos al compás de lo acontecido en la práctica pedagógica." (**ED.3**)

Finalmente, se encuentra el tercer elemento: la reflexión y la divulgación. Abordando la docencia universitaria desde la necesidad de sistematizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, se invita al profesorado a que utilice instrumentos y estrategias de enseñanza que permitan convertir los espacios académicos en bitácoras de reflexión, de modo que su labor no se limite a "dictar clases". Así se expresan los profesores de la Facultad de Educación cuando se les pregunta sobre la forma de abordar la investigación y la innovación en el marco de sus respectivas asignaturas:

> "La formación en niveles superiores exige que los estudiantes desarrollen su autonomía, de modo que las metodologías empleadas hacen mucho hincapié en la importancia del autoaprendizaje. Deben ser capaces de articular la teoría con la práctica y lograr la transformación de una situación problémica gracias a la investigación." **(ED.1)**

> "En nuestro plan de estudios la formación en investigación e innovación se evidencia mediante la práctica pedagógica, que permite al estudiante ampliar su contexto de actuación y realizar de manera innovadora sus propuestas de investigación." **(ED.2)**

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

En la Educación Inicial es conveniente romper el paradigma y dejar de ver la investigación como un elemento inalcanzable, remitido solo a los científicos. Los maestros de este nivel pueden y deben investigar para mejorar la calidad y los rendimientos educativos. Las experiencias señalan la necesidad de replantear la idea tradicional de investigación y sustituirla por un proceso que genere innovación y desarrollo participativo. Tal y como señalan Marroquín, Trejo, Guerrero y Valverde (2017):

> Los componentes epistemológicos y didácticos que implica la metodología para la docencia se refieren a los procesos y contenidos que conforman una propuesta pedagógica, que a su vez comprende todo el ensamblaje de un modelo para la docencia y el aprendizaje. (p. 71)

La calidad en la educación colombiana ha sido el tema principal de muchas reuniones, encuentros, seminarios, talleres, etc. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta calidad no puede venir separada de la actividad pedagógica, ya que, como bien indican Sarramona, Noguera y Vera (1998), las funciones pedagógicas de la universidad son tres: docencia, apoyo al sistema educativo e investigación. Así pues, aunque admitamos que el país ha invertido mucho en mejorar la calidad de la educación, todavía falta mucha más perseverancia y acompañamiento. La Universidad Mariana, desde sus Programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Infantil, intenta

aportar su granito de arena en la consecución de la tan ansiada "calidad" y procura, tal y como se explicita en el llamado "Documento Maestro" (González, Pabón, Gómez y Delgado, 2016):

> Formar un profesional con capacidad de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlas con sus colegas y plantear alternativas para solucionar las situaciones y problemas relevantes de la profesión docente a partir de diagnósticos de la realidad y del entorno; todo ello, soportados en proyectos de investigación y de intervención según las tres líneas de investigación de la Facultad de Educación: Educabilidad, *Enseñabilidad* e Interculturalidad. (2016, p. 13)

En este sentido, el programa formativo de la Universidad Mariana permite la transversalidad de la investigación en cada curso mediante ejercicios académicos que favorecen la articulación de la teoría con la práctica pedagógica. Así se pretende que los estudiantes puedan ampliar su visión sobre los diferentes contextos y realizar propuestas innovadoras y pertinentes que contribuyan a mejorar la calidad de la educación. En palabras de Rodríguez (2006):

> La calidad tiene que ver con la coherencia entre lo que se enseña y lo que se aprende; y con el grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje, presentes y futuras, de los aprendices concretos, habida cuenta de sus circunstancias y expectativas particulares. (p. 4)

Un factor importante para vivenciar o experimentar la investigación y la innovación en la carrera de Educación Inicial la expone, con las siguientes palabras, uno de los profesores entrevistados:

> "Es fundamental tener presente el estado actual de los estudiantes. Conocer cuáles son los comportamientos, las actitudes, hábitos y valores." **(ED.7)**

Asimismo, también es fundamental el acercamiento de los estudiantes a las instituciones educativas donde habrán de desempeñarse laboralmente en un futuro mediante las prácticas pedagógicas. Estos escenarios se constituyen como una oportunidad excelente para trasladar las teorías pedagógicas aprendidas en las aulas universitarias a la realidad de la escuela, concretándolas en experiencias tangibles que favorecen el interés y el gusto por investigar. Este debe ser el punto

de partida para el posterior desarrollo de propuestas innovadoras. A este respecto, el PEP de la Licenciatura en Educación Preescolar (2016) señala lo siguiente:

> Los procesos de formación están orientados por el campo problémico y campo del conocimiento, los cuales interactúan entre sí y avanzan en espiral en aras de obtener una mejor calidad educativa a través del desarrollo de competencias y la integración de los procesos investigativos con relación al saber disciplinar y la práctica pedagógica. (p. 17)

Resulta indudable, pues, que la investigación es la ruta para que los docentes en formación identifiquen las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas existentes en los diferentes entornos educativos y puedan, a su vez, tomar conciencia de los avatares derivados de la profesión. El acercamiento a las instituciones (ya sean Jardines de Infancia, Centros de Desarrollo Infantil, Escuelas Infantiles, etc.), permite observar e identificar situaciones problemas y realizar propuestas innovadoras para tratar de darles respuesta.

Debemos tener siempre presente que la innovación educativa tiene como objetivo central la formación integral del estudiante. Una formación que involucre todas las dimensiones humanas: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. De esta manera, la innovación en la Educación Inicial requiere el compromiso de quienes trabajan en ella y su responsabilidad personal y profesional para contribuir al desarrollo de los cuatro pilares del conocimiento expuestos por Delors (1994): *"aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser"*, reconocidos también en los lineamientos curriculares de Preescolar del Ministerio de Educación de Colombia (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2016).

Después de todo lo dicho hasta el momento, es obvio que las estrategias formativas desarrolladas en la Universidad tienen que estar ligadas a los procesos de investigación en la práctica pedagógica. En palabras de algunos de los profesores entrevistados:

> "Es fundamental desarrollar en los estudiantes actitudes para investigar e innovar, y no solo conocimientos teóricos." **(ED.3)**

> "La práctica pedagógica es el escenario perfecto para aprender a investigar." **(ED.1)**

En la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, el profesorado adscrito a los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Educación Preescolar, son quienes asumen con rigor y responsabilidad el reto de ayudar a los estudiantes a saber conjugar la teoría y la práctica pedagógica. Para ello, se precisa entender la evaluación como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje. A este respecto, una de las profesoras entrevistadas afirma lo siguiente:

> "La evaluación del proceso investigativo va de la mano del desarrollo de la intervención pedagógica, la cual requiere la realización de una serie de pasos que, por lo general, se inician con la identificación de una problemática determinada en los centros de prácticas. A continuación, es preciso la elaboración de una argumentación soportada en referentes teóricos y la construcción de un plan de acción que permita llevar a cabo las acciones diseñadas y analizar los resultados obtenidos." **(ED.5)**

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

Teniendo en cuenta que el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar- PEP (2016) ha tenido una gran trascendencia en la historia de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, es valioso reconocer que el mismo tiene en cuenta algunos elementos de estudio esenciales para la formación de los estudiantes, tales como: las condiciones de trabajo, la organización de nivel preescolar, las políticas públicas de Primera Infancia, el fundamento teórico de educación, la pedagogía como saber fundante, el conocimiento del niño desde sus dimensiones, desarrollo, entorno sociocultural, necesidades y problemas, el dominio de concepciones sobre el aprendizaje, la lectura y el juego como estrategias para el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas, etc. Todos estos aspectos involucran al profesorado universitario en el acompañamiento a los estudiantes en

aras de su desarrollo integral y en la preparación para asumir de la mejor manera posible los procesos de investigación e innovación que aparecen asociados a la profesión docente. En este sentido, estamos de acuerdo con Wood y Smith (2017) cuando afirman:

> La investigación es un proceso complejo que se puede plantear de muchas maneras diferentes para ofrecer distintas percepciones de una muy amplia gama de asuntos. La investigación puede jugar un papel importante a la hora de ofrecer ideas y percepciones en torno a cuestiones educativas, pero siempre debe entenderse y utilizarse a través del filtro de los valores y del criterio profesional, y nunca como un conjunto de recetas para seguir al pie de la letra. (p. 19)

La directora del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Mariana manifiesta su sentir respecto a la importancia de la formación en investigación e innovación educativa afirmando que:

> "Es necesario despertar en los docentes de Educación Inicial el gusto, el interés y la motivación por investigar, así como también por innovar en las aulas utilizando estrategias pedagógicas novedosas y adaptadas a las necesidades de los niños y las niñas." (**ED.2**)

De igual manera, otros profesores señalan lo siguiente:

> "Las investigaciones educativas deben estar llamadas a generar procesos de innovación didáctica y pedagógica que contribuyan a orientar los proyectos de vida de los infantes y de sus familias, ya que es en esta etapa donde más importancia tiene el desarrollo afectivo y emocional." (**ED.3**)

> "Es importante reconocer que la Educación Inicial es el andamiaje del proceso educativo, y *por ende* es donde se deben instaurar las bases para dar inicio a la investigación y a la innovación. La relevancia de las intervenciones que los maestros en formación y los docentes en ejercicio hacen en esta etapa es muy grande." (**ED.4**)

> "Para dar sentido a los acontecimientos y a las interacciones humanas que implican los procesos formativos es necesario recurrir al descubrimiento de estrategias que conlleven a evidenciar una intencionalidad." (**ED.6**)

Las anteriores apreciaciones ponen de manifiesto la importancia de la investigación y la innovación como un puente que permite generar aprendizajes significativos dentro de la formación de maestros. Además, debe hacerse de manera transversal, procurando que su desarrollo se lleve a cabo en el marco de las diferentes asignaturas o materias. Así lo expresa otro de los profesores entrevistados:

> "Para formar en investigación, también es importante que los estudiantes realicen un acercamiento a la teoría mediante la revisión bibliográfica, la lectura, la comprensión y el análisis de documentos, de manera que se provoque un cambio de perspectiva a la hora de concebir la Educación Inicial." **(ED.4)**

Por otra parte, es necesario señalar que el contexto en el que se forman nuestros estudiantes es variado, ya que muchos de ellos pertenecen a municipios cercanos a Pasto-Nariño. En consecuencia, la experiencia de práctica pedagógica puede llegar a ser muy diferente, dependiendo de las circunstancias y las características de cada centro. Ante esta situación, es imprescindible hacer, en primera instancia, una adecuada lectura del contexto educativo en el que se encuentran. Y, posteriormente, diseñar propuestas de intervención, implementarlas, analizar los resultados y presentar un informe final que recoja los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso. En este sentido, resulta conveniente subrayar que los/as estudiantes están acompañados, en todo momento, por docentes adscritos al programa, con la suficiente experiencia y experticia para orientar, asesorar y ayudar a los futuros profesores de Educación Inicial en la construcción de nuevos saberes:

> "La práctica pedagógica es el escenario perfecto para que los estudiantes puedan introducirse en el ámbito de la investigación, ya que, durante su estancia en los centros, se requiere la puesta en marcha de estrategias que potencien la búsqueda, el procesamiento, el análisis y la presentación de información." **(ED.1)**

> "El profesor asesor de investigación y práctica pedagógica es el que orienta a los estudiantes y genera un vínculo académico de mutuo aprendizaje." **(ED.5)**

Los procesos de formación en investigación e innovación educativa se evalúan atendiendo al desarrollo de las correspondientes intervenciones pedagógicas, a los resultados obtenidos tras su puesta en marcha, y a la apropiación, por parte de los estudiantes de las teorías educativas implícitas en el diseño de las mismas. También se valora la eventual participación del alumnado en eventos científicos o académicos que sirvan como plataforma desde la cual difundir los hallazgos encontrados.

El objetivo último que se aspira alcanzar con el programa formativo es que los futuros docentes de Educación Inicial adquieran herramientas valiosas que puedan resultar de utilidad a lo largo de su carrera profesional. Así lo expresan los profesores entrevistados:

> "Se espera que los maestros y las maestras en formación desarrollen el gusto por la lectura, por la escritura, por la indagación, por la investigación y por la innovación, generando así nuevos procesos de mejora en las aulas de Educación Infantil." **(ED.3)**

> "Se espera trascender fronteras y que los maestros en formación, al egresar, tengan la necesidad de seguir mejorando su propia práctica, innovando y buscando nuevas experiencias." **(ED.4)**

> "¡Ojalá las investigaciones que se están llevando a cabo desde las universidades generen cambios significativos en la realidad de las aulas de Educación Inicial! ¡Ojalá supongan un punto de partida o una referencia para llevar a cabo nuevas acciones!" **(ED.7)**

Referencias bibliográficas

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata

Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/ UNESCO.

Gómez, A. y Sotelo, H. (2011). *Evaluación de la Estructura Curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana*. Madrid, España: Editorial Académica Española.

González, M., Pabón, L., Gómez, A., Delgado, L. (2016). *Documento Maestro de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: UNIMAR.

Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L., y Valverde, O. (2017) *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: UNIMAR.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). *Lineamientos Curriculares de Educación Preescolar*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Proyecto Educativo de Programa PEP. (2016). *Licenciatura en Educación Preescolar. Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: UNIMAR.

Sarramona, J., Noguera, J. y Vera, J. (1998). *¿Qué es ser profesional docente? Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* (10), 95-144.

Vasco, C. (1998) *Constructivismo en el aula: ¿Ilusiones o realidades?* Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano.

Wood, P. y Smith, J. (2017). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid, España: Narcea.

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)

Nury Ramírez Vergara
Universidad Estatal Península de Santa Elena
nury.ramirez@upse.edu.ec

Carlota Ordóñez Villao
Universidad Estatal Península de Santa Elena
cordonez@upse.edu.ec

Laura Villao Laylel
Universidad Estatal Península de Santa Elena
lvillao@upse.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

En la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de la Península de Santa Elena (UPSE) se lleva a efecto la construcción de conocimientos mediante un modelo constructivista–holístico que se une a otros aspectos en función del ser humano para la construcción de su aprendizaje, llámese a estos: diversidad, interculturalidad, equidad, inclusión, etc., llevando a la complejidad sus saberes y aprendizajes. En relación a la formación en los campos de la investigación y la innovación educativa, desde la carrera se procura potenciar la relación entre la teoría y la práctica, lo que puede evidenciarse a través de la importancia concedida en la malla curricular a las PPP (Prácticas Preprofesionales) y al PIS (Proyecto Integrador de Saberes).

A lo largo del proceso formativo, los docentes-tutores gestionan, en primera instancia, los campos de experiencia en los que la práctica se desarrolla, con la intención de que los estudiantes experimenten la investigación y la innovación ejecutando una *praxis* con el horizonte epistemológico de la complejidad. Para ello, habrán de responder a preguntas clave, como ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién? (Larrea, 2014), tomando como referencia las vivencias acontecidas durante su práctica preprofesional. En segunda instancia, los estudiantes deben recoger todos los insumos necesarios para la elaboración de un portafolio de prácticas y de un Proyecto Integrador de Saberes que habrán de entregar al finalizar el semestre. En dicho proyecto se ha de dejar constancia de la relación que mantienen las distintas asignaturas entre sí y del aporte de las mismas para la comprensión de las prácticas.

Las prácticas preprofesionales se organizan respetando un soporte legal, amparado en las directrices establecidas en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior, el Reglamento de Régimen Académico y otras normas internas relacionadas con este campo de acción. A lo largo de las mismas, los estudiantes deben generar una investigación educativa, a través de la identificación y el diagnóstico de un problema dentro del contexto institucional, lo que permite avanzar hacia una innovación educativa a través de los denominados Proyectos Integradores de Saberes. El conocimiento y la creatividad de los futuros docentes de Educación Inicial se plasman a través de las actividades llevadas a cabo en los centros de prácticas y en la elaboración de dicho proyecto.

Para Vielle (1989) la investigación se entiende "como todo proceso de búsqueda intencional y sistemática que lleva al descubrimiento y a la invención de *algo* nuevo" (p. 21). Este "algo", producto de la investigación, no se refiere únicamente al orden de las ideas y del conocimiento, sino también a la generación de resultados de diversa índole: conceptos, teorías, diseños, modelos, prototipos, valores, comportamientos y actitudes, así como también materiales o artefactos. A esta definición de investigación, habría que sumar las apreciaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), cuando afirman que la

investigación "es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema" (p. 39). Tomando como referencia las ideas de los autores, podríamos decir que la investigación en la UPSE va enfocada a la potenciación y búsqueda de situaciones-problemas que motiven la indagación, descripción y análisis de situaciones complejas para buscar resultados innovadores que propicien la solución de las problemáticas planteadas.

En el rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la UPSE (2016), las líneas de investigación que aparecen establecidas son las siguientes:

Línea General: Calidad e Innovación Educativa

Línea de la Carrera 1: Inclusión Educativa.
Sublíneas/Componentes: Planificación y Adaptaciones Curriculares, Equidad de Género, Proyectos de Intervención.
Línea de la Carrera 2: Evaluación Educativa.
Sublíneas/Componentes: Control de Procesos de Evaluación, Diseño de Técnicas e Instrumentos Evaluativos, Autoevaluación Institucional, Planes de Mejora.

Estas líneas están relacionadas con los núcleos potenciadores del "Plan Nacional del Buen Vivir", las directrices establecidas en el Plan Regional de la Zona 5, y los planes locales de desarrollo en los campos de formación que, literalmente, "están direccionadas a construir interrelaciones" (Rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la UPSE, 2016, p. 29). De acuerdo a los citados documentos, resulta necesario e indispensable identificar y especificar los problemas y necesidades del contexto. Es por ello, que la carrera de Educación Inicial aborda, tomando en consideración la ubicación de esta universidad (Zona No. 5 de la provincia de Santa Elena), las tensiones y los problemas que emergen en los centros de Inicial próximos a la misma.

De todo lo dicho hasta el momento, se desprende la idea de que la formación de los futuros profesionales de Educación Inicial debe afrontarse desde una visión científica y humanista, priorizando la investigación educativa, la innovación y los valores de ciudadanía intercultural, lo que resalta la efectiva interacción entre teoría y práctica en la mejora de la calidad de la educación. Solo así será posible elevar el nivel de concientización de los estudiantes acerca de los problemas educativos de la sociedad ecuatoriana y fortalecer la construcción de posibles soluciones a los mismos. Cabe señalar, a su vez, que los aportes curriculares procedentes de las distintas materias del ciclo cumplen una función inherente a todo conocimiento científico: la de propiciar y orientar la reflexión *en* y *sobre* la práctica, de manera que ayude progresivamente a la construcción consciente de la identidad profesional.

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

Atendiendo a las disposiciones recogidas en el CES (2015), "las carreras de educación deben ir dirigidas al estudio y análisis de los contextos, problemas, procesos y fenómenos socio-educativos desde una perspectiva holística, sistémica e intercultural" (p. 48). Se pretende, con ello, "el desarrollo de la formación integral de docentes cuyas cualidades humanas, valores del Buen Vivir y dominios en la generación y gestión del conocimiento, se orienten a la prevención, formulación y resolución de los problemas del sistema educativo nacional" (pp. 48-49).

Partiendo de estas premisas, cuando en la UPSE se afirma que, a través de la investigación, se pueden encontrar soluciones a diversas problemáticas acontecidas en el seno de las aulas, lo que defendemos de manera implícita es la necesidad de que los estudiantes interioricen la influencia que puede llegar a ejercer la acción educativa. Ciertamente, el profesorado de Educación Inicial que acude a la universidad no se forma solo *para enseñar*, sino para que, a través de su enseñanza, transforme la realidad educativa del país. De ahí, la importancia de la detección y el diagnóstico de "problemáticas" que motiven a

los estudiantes a reflexionar, a deliberar y a indagar sobre posibles soluciones que contribuyan a mejorar las situaciones de sus respectivos centros de prácticas.

Por otra parte, tal y como se contempla en el documento de Rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la UPSE (2016), es preciso considerar la "Universalización de la Educación y el Diálogo de Saberes", incorporando en los procesos formativos los saberes procedentes de diferentes grupos, contextos y ámbitos culturales. Solo así será posible la construcción de conocimiento en escenarios interculturales, y la creación de identidades tolerantes, respetuosas y capaces de aceptar y valorar la diferencia.

Para acometer este proceso de análisis intercultural de la realidad educativa, desde la carrera de Educación Inicial, invitamos a los futuros docentes a desarrollar investigaciones de carácter cualitativo, resaltando la importancia que tiene la construcción de conocimiento de manera personal y "vivenciada", a través de la participación activa en la práctica preprofesional y del análisis de las relaciones intersubjetivas que se producen diariamente en los centros educativos. Ahora bien, al trabajar con casos, en el marco de las diferentes asignaturas de la carrera, será necesario enseñar (a su vez) a los estudiantes a procesar adecuadamente la información recogida, a diferenciar entre los procesos de "descripción" e "interpretación" de la realidad, y a procurar la triangulación de datos para obtener una visión lo más certera y veraz posible de en qué consiste el trabajo con niños de 0-5 años de edad.

En esta línea de pensamiento, podríamos aludir a las palabras de Sautu (2003), cuando afirma que "es preciso partir del análisis de las prácticas sociales cotidianas donde ocurren los sucesos educacionales, de manera que se puedan observar y conocer las condiciones que promueven u obstaculizan el aprendizaje significativo." (p. 67); o de Stake (1998), quien señala que "la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras [...] La importancia depende de

nuestra intención de ofrecer una comprensión del caso, y del grado en que las afirmaciones que se hagan contribuyan a aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos" (p. 94).

En síntesis, podríamos decir que la investigación que se desarrolla en la carrera de Educación Inicial de la UPSE parte de una experiencia vivida, en la cual intervienen diferentes agentes educativos (estudiantes en prácticas, personal encargado del cuidado y atención a los infantes, directivos, familias, etc.), y se dirige a construir significados propios y personales en función de las teorías pedagógicas que contribuyen a entender mejor el desarrollo de la práctica educativa en contextos específicos de actuación.

Desde esta perspectiva, se procura que los estudiantes logren diagnosticar diversas problemáticas en el contexto de sus prácticas, validando la investigación desde aspectos específicos relativos a la primera infancia. Asimismo, se toman en cuenta aspectos éticos a la hora de dar forma a los correspondientes informes (como la necesidad de citar correctamente las fuentes bibliográficas o de evitar el plagio) y se aspira a que todo el proceso investigativo se convierta en una actividad de carácter reflexivo y transformador que contribuya a la construcción consciente de la identidad profesional. Quizás, en este punto, convendría hacer alusión a las palabras de Larrea (2014), quien plantea *la implicación del sujeto que aprende con el mundo*, ya que, a lo largo del proceso formativo, los estudiantes tratan de comprender, interpretar, aplicar los conocimientos teóricos en su contexto de práctica preprofesional y, en definitiva, introducirse paulatinamente en la realidad del mundo laboral al que se incorporarán cuando finalicen la carrera. Por consiguiente, es fundamental establecer relaciones bidireccionales entre la teoría y la práctica educativa, de tal manera que los presupuestos teóricos sean de utilidad para fundamentar y condicionar el posicionamiento práctico y viceversa: que las vivencias acontecidas en la práctica sirvan para generar nuevos conocimientos teóricos, o bien para cuestionar, refutar o replantear los ya existentes.

Hasta el momento, los Proyectos Integradores de Saberes de los estudiantes de la UPSE están tomando forma de ensayos académicos, en los cuales se describe el proceso investigativo atendiendo a dos ejes: por un lado, el aspecto "procedimental", en el que se requiere la narración del enfoque metodológico que se ha seguido para indagar, explorar, analizar, etc., las características del contexto educativo en el que han desarrollado sus prácticas preprofesionales (ya sea en Unidades Educativas, o en Centros de Desarrollo Integral); y por otro lado, el aspecto "valorativo", en el que se requiere la implicación personal en la búsqueda de respuestas a situaciones o problemáticas detectadas (y que, necesariamente, requieren de un juicio de valor). Así pues, cada estudiante reflexiona sobre las actuaciones *correctas* o *incorrectas* observadas durante su periodo de prácticas y sugiere posibles alternativas, sembrando, con ello, la semilla necesaria para que, en un futuro, pueda emerger la innovación educativa.

Con objeto de proceder al desarrollo de las correspondientes investigaciones, los estudiantes utilizaron diversas herramientas para la recogida de información: diarios de campo, fichas etnográficas, entrevistas, encuestas, fotografías, observación directa e indirecta, etc. Además, fueron organizados en pares académicos, lo que contribuyó al enriquecimiento de las perspectivas y al aprendizaje derivado del trabajo colaborativo. Por otra parte, obvia decir que, desde la universidad, se cumplieron todos los protocolos a la hora de solicitar los permisos y las autorizaciones pertinentes para poder desarrollar el trabajo de campo: firma de convenios, reuniones de coordinación, sesiones de inducción y socialización con el personal de las instituciones educativas, etc. Cada una de estas actuaciones tuvo como objetivo el logro de un equilibrio entre la "libertad de participar" y "la obligatoriedad del cumplimiento", ya que ambos aspectos son claves para el adecuado y correcto desarrollo del proceso formativo. De esto se infiere la importancia de contemplar cuidadosamente los principios que han de regir cualquier investigación, las recompensas y beneficios que se ofrecen a los implicados; y la posibilidad de aprendizaje conjunto que supone la corresponsabilidad en la formación de los futuros profesores de Educación Inicial del país.

3. Concreción práctica ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

Inmersos en la urgencia de adecuarse a los cambios que exige la sociedad actual, la carrera de Educación Inicial de la UPSE llevó a incorporar la innovación como un elemento central en la formación de sus estudiantes. Ahora bien, para que exista la innovación, debe existir antes una necesidad, una preocupación que impulse la búsqueda por hallar nuevas formas de actuar que estén ligadas a la transformación del entorno. En otras palabras (estableciendo el paralelismo), si la investigación debe estar precedida por una pregunta que se quiere responder, la innovación debe surgir como resultado de una problemática que se quiere resolver. Y para "resolver" los problemas educativos detectados durante la práctica preprofesional, desde la carrera de Educación Inicial de la UPSE, se propuso la implementación de los siguientes pasos: 1. Planeación de las actuaciones. 2. Instrumentación del plan. 3. Evaluación de los resultados.

Desde este prisma, el objetivo de la innovación educativa no es otro que sugerir o plantear, en los diferentes centros escolares, actuaciones "novedosas" que contribuyan a modificar o sustituir los habituales modos de proceder en las aulas y supongan las bases para el cambio educativo. Así entendida, la innovación está intrínsecamente unida a la investigación y es el resultado esperable del interés por buscar respuestas y desarrollar procesos asociados a la indagación, la curiosidad, la formulación de hipótesis, la comparación, la comprobación y la evaluación de todo el proceso (acciones que, indefectiblemente, generan conocimiento).

Los estudiantes de Educación Inicial de la UPSE, gracias a las investigaciones realizadas y evidenciadas en los respectivos Proyectos Integradores de Saberes (PIS), han ido, progresivamente, tomando conciencia de la necesidad de una ruptura de esquemas de pensamiento relativos a lo que *ha de hacerse* en un aula de Inicial. Ahora saben que es fundamental incidir en los aspectos estructurales para poder ofrecer

un servicio que vaya más allá de lo "estrictamente curricular" y que tenga como meta la formación integral del ser humano mediante una educación de calidad y calidez.

No obstante, cabría apuntar que la transformación, el cambio educativo, no se produce de un día para otro ni surge de manera espontánea. Es fundamental hacer hincapié en la importancia de la organización, la planificación y el establecimiento de metas a corto, medio y largo plazo. De ahí, la necesidad de abordar en el marco de las diferentes asignaturas, contenidos tales como la recopilación y organización de datos (establecimiento de categorías y subcategorías de análisis), la programación y secuenciación de objetivos, el diseño y la elaboración de materiales curriculares, la necesidad de la evaluación y la autoevaluación, etc. Y es que, la innovación no puede considerarse un acto puntual en un momento determinado, sino como un proceso sistemático e intencionado de actuaciones que tienen su punto de partida en el interés por resolver una problemática específica y que se van desarrollando y concretando en diferentes momentos. Dicho de otro modo, la innovación educativa no se manifiesta únicamente en el resultado final, en el producto "visible" de las actuaciones docentes, sino en las habilidades, las actitudes, los valores y los pensamientos latentes que guían y conducen a dicho resultado. Porque lo importante, finalmente, no es *lo que se hace* en el aula, sino *por qué se hace aquello que se hace.*

En esta línea, Carbonell (2000) define la innovación educativa como "un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes" (p. 15). Siguiendo a Cañal de León (2002), la innovación, por tanto, "va asociada al cambio y tiene un componente -explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo" (p. 11-12). Por su parte, Imbernón (1996) afirma que la innovación educativa "es la actitud y el proceso de

indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para tratar de solucionar situaciones problemáticas detectadas en la práctica" (p. 64).

Consideramos que la innovación educativa nace como una propuesta curricular a partir de la inserción de la investigación en los Proyectos Integradores de Saberes. Así pues, se pretende que los estudiantes "aprendan a innovar" integrando el enfoque del trabajo colaborativo en la elaboración de dichos proyectos, aplicando su creatividad en la formulación de posibles respuestas a las problemáticas detectadas durante la práctica preprofesional y, en definitiva, reflexionando sobre cómo mejorar la situación de los contextos educativos en los que han estado inmersos.

Hemos identificado que, en este proceso, las mayores tensiones suelen surgir a la hora de iniciar la búsqueda de "problemas" que puedan generar una pregunta de investigación. Por consiguiente, es de vital importancia el desarrollo de una inducción bien orientada por el profesorado universitario al cargo de la tutorización de las prácticas, para que el recorrido exploratorio por los respectivos centros cumpla con la finalidad de generar propuestas de cambio. Y, probablemente, durante este acompañamiento, emerjan contradicciones, construcciones y deconstrucciones de los aprendizajes. Pero es justamente ahí, donde creemos que radica la riqueza del proceso formativo. Porque no se trata (al menos, no únicamente) de aprender contenidos, sino de aprender a explorar, preguntar, construir, conectar aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y reflexión. En definitiva, lo que se pretende es anclar la Educación Superior en los principios que sustentan los pilares del conocimiento expuestos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos.

Referencias bibliográficas

Cañal de León, P. (2002). *Innovación educativa*. Madrid, España: Akal.

Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar*. Madrid, España: Morata.

Consejo de Educación Superior, CES (2015). *Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación*. Quito, Ecuador: CES.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, 91-103. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.

Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Larrea, E. (2014). *El Currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Talleres del proceso de acompañamiento para la aplicación del Reglamento de Régimen Académico-CES*. Disponible en http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistemico%20-%20c%20larrea.pdf

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE. (2016). *Rediseño de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal Península de Santa Elena*. Documento institucional de la UPSE.

Vielle, J. (1989). Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 12*(1), 97-116.

Parte III

Análisis comparativo

La formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación
maria.rodriguez@unae.edu.ec

Ormary Egleé Barberi Ruiz
Universidad Nacional de Educación
ormary.barberi@unae.edu.ec

José Luis del Río Fernández
Universidad Nacional de Educación
jose.delrio@unae.edu.ec

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación
gisselle.tur@unae.edu.ec

1. Introducción

En este capítulo se analizan los aspectos más relevantes de los procesos de formación en investigación e innovación educativa de las siete universidades que participaron en el estudio. El muestreo de datos[14] se realiza en base a tres categorías[15]: la curricular, la pedagógica y la concreción práctica. Cada categoría responde a un cuestiona-

[14] El muestreo teórico es aportado por cada universidad participante.

[15] En la anterior caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa se utilizó el término "dimensión". Para el presente análisis comparado, se utilizará el término "categoría", atendiendo al método utilizado de teoría fundamentada, donde cada categoría puede contener varias dimensiones (tal y como se constató en el análisis realizado).

miento en particular: la categoría curricular busca resolver el *qué* de la formación en investigación e innovación; la categoría pedagógica apunta al *cómo* se forma en investigación e innovación; y, la categoría práctica está enfocada *en el cómo* se aprende a investigar e innovar.

El análisis se estructura utilizando algunos de los procedimientos de la teoría fundamentada[16]; en particular, el muestreo en la codificación abierta. En este sentido, es importante señalar que, para realizar las respectivas comparaciones entre las dimensiones aportadas por las diferentes universidades, se utilizó como referente la política curricular para la Educación Superior del Consejo de Educación Superior (CES), cuya base de sustento académico es el documento escrito por Elizabeth Larrea de Granados (2014), titulado "El Currículo de la Educación Superior desde la Complejidad Sistémica".

Para una mejor comprensión, este capítulo guarda la misma estructura utilizada para la caracterización de los procesos de investigación e innovación educativa desarrollados por cada una de las universidades participantes en el estudio, que en adelante se denominarán "Casos" (la numeración de los mismos se estableció al azar).

2. Comprensiones en torno a la categoría *currículo*. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación educativa?

El presente estudio se centra básicamente en la dimensión investigativa del currículo, aunque es importante precisar que, de acuerdo a la política de Educación Superior ecuatoriana, el currículo se asume desde seis dimensiones que Larrea (2014) clasifica en:

[16] Se utilizó el Software NVivo 12 como apoyo al proceso de codificación, donde cada una de las universidades participantes pasó a ser un "caso" o "unidad hermenéutica".

La dimensión epistemológica, "referida a la organización de los saberes científicos estructurados en los campos de estudio del currículo" (p. 30).

La dimensión política, "relativa a la dinámica del poder expresada en los discursos pedagógicos y en la intencionalidad de la práctica curricular" (p. 30).

La dimensión educativa, "para la construcción de redes semánticas (de significado) y sintácticas (de integración y de sentidos relacionados a la profesión) del conocimiento" (p. 30).

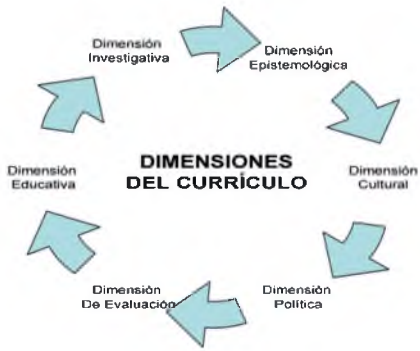
La dimensión cultural, "como construcción colectiva de prácticas transformacionales de los ciudadanos interculturales que pretende formar" (p. 30).

La dimensión investigativa, "que posibilitan la exploración y organización del conocimiento, su reorientación en función de los contextos y de los objetivos de cambio e innovación" (p. 30).

La dimensión evaluativa, "como retroalimentación permanente encaminada hacia la búsqueda de la calidad y la pertinencia" (p. 30).

Estas seis dimensiones quedan recogidas y plasmadas de manera gráfica en la siguiente figura:

Figura 1: Dimensiones curriculares



Fuente: Larrea, 2014, p. 30

No obstante, al definir Larrea el currículo como "una construcción social y colectiva, fundamentada en un proceso continuo de investigación y evaluación de las tendencias de la ciencia, la sociedad, la profesión y del tejido de interacciones de los actores educativos" (2014, p. 20), las dimensiones de "investigación" y "evaluación" pasan a ser el fundamento del proceso curricular. Teniendo en cuenta esta premisa (la investigación y la evaluación como fundamento del currículo), observamos que, efectivamente sí se cumple, o al menos, hace parte de los discursos de caracterización de la dimensión curricular en los diferentes Casos; aunque es importante subrayar que, para nuestro objeto de estudio (la formación de docentes en Educación Inicial) hacen referencia a la investigación-acción en particular:

"Se aborda la práctica de la investigación-acción como eje estructural del currículo; y los problemas que hay que formular, investigar y resolver, como objetos de estudio del mismo [...] Es indudable que la investigación se considera un eje vertebrador del proceso formativo y debe constituirse como estrategia metodológica de trabajo en las diferentes asignaturas." **(Caso 1)**

"Es preciso, pues, definir los aspectos metodológicos que conciernen a la práctica educativa en investigaciones de campo y la fundamentación teórica que la sustenta, promoviendo la aplicación de la *investigación-acción* en la identificación de situaciones problémicas." **(Caso 2)**

"La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de problemas teóricos definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina del saber." **(Caso 3)**

"Es fundamental centrar los procesos formativos en torno a un eje transversal, como es la investigación-acción para la innovación educativa." **(Caso 5)**

"La epistemología y la metodología de investigación empleada parte de los enfoques de la *investigación educativa* (con especial énfasis en la *investigación-acción*), así como en la identificación de problemas visualizados en la práctica preprofesional, o bien en la práctica comunitaria." **(Caso 6)**

"La formación en investigación educativa se lleva a cabo, básicamente, mediante procesos de investigación-acción participativa. Los estudiantes aprenden a manejar herramientas tales como la observación, el diario de campo, la entrevista, la recogida de evidencias con fotografías y vídeos, el análisis de datos, etc., poniéndolas en práctica durante su periodo de estancia en los centros. Por este motivo, son imprescindibles." **(Caso 7. GFD)**

También es importante señalar que, en uno de los Casos, aunque explicitan la investigación-acción como la metodología ideal para la investigación, no es la más frecuente:

"La problemática, quizás, reside en la dificultad para aplicar, aunque sea de forma mínima, la metodología específica que propone el modelo, que no es otra que la *investigación-acción*. Y es que, de alguna manera, no es la metodología más frecuente para la elaboración y construcción de proyectos de investigación en el marco de las distintas asignaturas que propone el programa de la carrera de Educación Inicial. Probablemente, en la universidad, todavía arrastramos el inconveniente real que supone la influencia positivista en la formación de docentes." **(Caso 5)**

En el Caso 4 se reconoce la importancia de la investigación en los procesos de formación, pero no se hace referencia explícita a la investigación-acción.

Respecto a la dimensión evaluativa, lo que se advierte es que existe un acuerdo tácito de asumirla como un ejercicio formativo que implica a toda la comunidad de aprendizaje. Es transversal a todo el proceso de formación, es permanente y sistemática y debe evidenciar la comprensión y los desempeños logrados por los estudiantes en cada ciclo, tal y como se explicita a continuación en algunos de los Casos:

"El profesorado adscrito a los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Educación Preescolar son quienes asumen con rigor y responsabilidad el reto de ayudar a los estudiantes a saber conjugar la teoría y la práctica pedagógica. Para ello, se precisa entender la evaluación como uno de los puntos privilegiados para estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje." **(Caso 3)**

"La evaluación del proceso investigativo va de la mano del desarrollo de la intervención pedagógica, la cual requiere la realización de una serie de pasos que, por lo general, se inician con la identificación de una problemática determinada en los centros de prácticas. A continuación, es preciso la elaboración de una argumentación soportada en referentes teóricos y la construcción de un plan de acción que permita llevar a cabo las acciones diseñadas y analizar los resultados obtenidos." **(Caso 3. ED.5)**

"La respuesta al *cómo evaluamos* se relaciona con los procesos de mejora del aprendizaje que el profesorado debe poner en marcha en su aula (aunque, difícilmente se pueden encontrar normas o patrones válidos para evaluar, sí que es posible dar pautas de cómo realizar una evaluación para obtener resultados imparciales que se acerquen a la realidad de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes). En este sentido, es necesario que los futuros docentes conozcan las diferentes formas de llevar a cabo la evaluación, sin crear miedos, temores o inseguridades en el alumnado, sino como una manera *natural* de ir analizando los logros alcanzados en el proceso de aprendizaje." **(Caso 5)**

"Cabe señalar que la evaluación de los aprendizajes es permanente y sistemática, y se desarrolla mediante la aplicación de técnicas e instrumentos pertinentes que se utilizan con el propósito de evidenciar la comprensión y los desempeños logrados por los estudiantes al inicio de cada ciclo, durante el mismo y al finalizar. Los resultados se registran en instrumentos que facilitan la autoevaluación, la coevaluación y la heterocevaluación." **(Caso 6)**

"La implementación y la evaluación del proceso de formación requiere, necesariamente, la construcción de una Comunidad de Aprendizaje que involucre de manera activa a todos los agentes implicados en la construcción de un proyecto educativo y cultural común." **(Caso 6)**

"Es fundamental que el profesorado universitario apueste por una evaluación formativa que, verdaderamente, ayude a mejorar los procesos de aprendizaje. Para tal fin, nada mejor que estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de herramientas como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje." **(Caso 7)**

Hasta aquí, y en concordancia con la política de educación superior ecuatoriana, se constata la importancia que los diferentes Casos dan a la investigación y la evaluación como dos dimensiones fundamentales del currículo. Pero, ¿qué se entiende por investigación en los diferentes casos?

"La investigación es un proceso didáctico, un espacio de formación que requiere de instrumentos y de recursos. Por este motivo, se utilizan los medios tecnológicos y digitales para la realización de búsquedas bibliográficas en tiempo real. Este proceso debe llevarse a cabo con la orientación y guía de docentes, que contribuyan a direccionar las indagaciones y a dinamizar los aprendizajes." **(Caso 1)**

"La investigación es vista como herramienta didáctica y su fin es estimular el aprendizaje autónomo y favorecer el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento holístico, discursivo y crítico, así como también de habilidades para el rastreo, clasificación, análisis e interpretación de la información y proposición de alternativas frente a problemas." **(Caso 2)**

"La investigación es la ruta para que los maestros y maestras en formación identifiquen las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas existentes en los diferentes entornos educativos y puedan, a su vez, tomar conciencia de los avatares derivados de la profesión docente." **(Caso 3)**

"La investigación va enfocada a la potenciación y búsqueda de situaciones-problemas que motiven la indagación, la descripción y el análisis de situaciones complejas para buscar resultados innovadores que propicien la solución de las problemáticas planteadas." **(Caso 4)**

"La investigación ha de convertirse en una herramienta de trabajo diaria en todas las actividades profesionales, si lo que se pretende es mejorar las condiciones del contexto en el que se interactúa." **(Caso 5)**

"La carrera de Educación Inicial considera la investigación como eje integrador de un proceso de formación que viene articulado por la práctica preprofesional y por el aporte de las diferentes unidades de análisis. Esta investigación se concreta en la elaboración del Proyecto Integrador de Saberes, un trabajo que los estudiantes deben presentar al finalizar el ciclo." **(Caso 6)**

"Cabe recordar que el perfil de egreso de nuestros estudiantes es el de Docente-Investigador. Eso significa que la investigación está integrada a la docencia. Así pues, no serán docentes, por un lado, e investigadores, por otro. Queremos que la principal función de la investigación sea la capacitación para investigar su propia práctica (o la de otros docentes) con el objetivo de mejorarla. Y el PIENSA es un entrenamiento para ello." **(Caso 7. Documento Características esenciales del PIENSA, p. 3-4)**

Es importante subrayar que, independientemente de las diferentes acepciones que le dan a la investigación (bien sea como estrategia o como herramienta didáctica), lo que sí queda claro es que ésta se dimensiona integrada a la docencia y a la práctica docente.

A continuación, profundizaremos en la dimensión investigativa del currículo para identificar las similitudes, entre los diferentes casos, en aquello que consideran "lo importante" en los procesos de formación en investigación e innovación educativa. Lo primero que se deriva del estudio, para todos los casos, es la estrecha relación que existe entre la investigación y la innovación; y en algunos de ellos, la innovación es un resultado o consecuencia de los procesos de investigación:

"La secuenciación progresiva de los proyectos permite que los estudiantes comprendan e interioricen la relación existente entre investigación e innovación, ya que las intervenciones diseñadas, elaboradas y desarrolladas en los centros de prácticas pueden constituirse como una oportunidad para transformar la realidad educativa." **(Caso 1)**

"Se entiende por innovación educativa *la construcción de sujetos sociales e históricos con capacidad para transformar la sociedad en un sentido crítico* (UNESCO, 2014, p. 11). Para contribuir al logro de dicha construcción, se plantea a los estudiantes la elaboración de un *Proyecto Integrador*, al finalizar cada semestre, que se genera a partir de la interrelación de varias asignaturas, y que sirve como eje a partir del cual propiciar espacios de análisis de los diferentes contextos socioeducativos." **(Caso 2)**

"Las investigaciones educativas deben estar llamadas a generar procesos de innovación didáctica y pedagógica que contribuyan a orientar los proyectos de vida de los infantes y de sus familias, ya que es en esta etapa donde más importancia tiene el desarrollo afectivo y emocional." **(Caso 3. ED.3)**

"La innovación educativa nace como una propuesta curricular a partir de la inserción de la investigación en los Proyectos Integradores de Saberes." **(Caso 4)**

"La metodología de investigación idónea para propiciar la innovación educativa es la llamada *investigación-acción* asociada con la exploración reflexiva que el profesorado hace de su propia práctica. Cabe señalar también que, tanto estudiantes como docentes, tienen claro la importancia de la investigación para el desarrollo de la innovación educativa." **(Caso 5)**

"El proceso de formación en investigación e innovación educativa se consolida con la puesta en práctica de acciones innovadoras en los últimos semestres de la carrera, a partir del diagnóstico de la realidad, de la intervención coherente con los tejidos complejos y sistémicos de los campos de formación; y con las respectivas aportaciones de las diferentes unidades de análisis." **(Caso 6)**

"No hay innovación sin investigación. De hecho, una sucede a la otra. Primero hay que investigar una realidad. Y lo ideal es que se haga a través de procesos de investigación-acción que contribuyan a vivenciar en primera persona la realidad que se está investigando. Posteriormente, de los resultados de la investigación, pueden derivarse acciones que den lugar a la innovación educativa, entendida como una modificación en la manera tradicional o habitual de hacer las cosas dentro de un contexto determinado. Pero si algo está claro es que, para innovar, hay un primer paso que es investigar en contextos reales." **(Caso 7. ED.1)**

Otro aspecto relevante del estudio son los *nodos de reflexión,* que para todos los casos derivan como elementos sustanciales de los procesos de formación en investigación e innovación educativa. En la siguiente tabla quedan reflejados:

Tabla 1. *Nodos de reflexión en los procesos de formación en investigación e innovación*

	Nodos de reflexión	Casos
Los procesos formativos en investigación e innovación	El **trabajo colaborativo** es necesario a la hora de desarrollar procesos investigativos de calidad.	1
	La formación en investigación e innovación educativa de los estudiantes de Educación Inicial es transversal a lo largo de toda la carrera y se concreta en el desarrollo de los periodos de práctica preprofesional y en la elaboración de los correspondientes **Proyectos Integradores.**	
	Los proyectos se constituyen como eje vehicular de las diferentes materias en cada uno de los niveles indicados. En consecuencia, se requiere de un **trabajo colaborativo** por parte de los docentes al cargo de las mismas, para aunar esfuerzos y contribuir de manera colectiva al acompañamiento de los estudiantes.	2
	Los proyectos deben conjugarse también con aspectos tales como la reflexión, **el trabajo colaborativo**, el diseño creativo, **el pensamiento crítico** y la elaboración de propuestas con las que se pueda intervenir en el escenario educativo.	
	La transversalidad de la investigación en cada curso mediante ejercicios académicos favorece la **articulación de la teoría con la práctica pedagógica.**	3
	Formar en procesos investigativos a los estudiantes organizados en pares académicos, contribuye al enriquecimiento de las perspectivas y al aprendizaje derivado del **trabajo colaborativo**.	4
	En relación a la formación en los campos de la investigación y la innovación educativa, desde la carrera se **procura potenciar la relación entre la teoría y la práctica**, lo que puede evidenciarse a través de la importancia concedida en la malla curricular a las PPP (Prácticas Preprofesionales) y al PIS (Proyecto Integrador de Saberes).	
	La "innovación como eje de desarrollo estratégico universitario", **integra la investigación y la ejecución de proyectos** como estrategia metodológica para la adquisición de competencias.	5
	El Proyecto Integrador de Saberes, articula el proceso académico desde la praxis profesional y permite la sistematización y teorización de los aprendizajes desarrollados.	6
	En estos espacios experienciales, **se potenciaría la "teorización" de la práctica y la experimentación de la teoría,** fomentando el aprendizaje significativo y la aproximación a los ámbitos de la investigación y la innovación educativa.	
	Es preciso privilegiar la teoría como una herramienta de comprensión y de acción, precisamente porque el conocimiento es el instrumento clave para comprender las dinámicas subyacentes en cualquier contexto educativo y permite actuar consecuentemente.	7
	El pensamiento práctico hace referencia a la capacidad del docente de otear las situaciones educativas complejas, cambiantes, inciertas y urgentes en contextos reales de intervención. De ahí, que **el componente práctico** del currículo sea el factor clave para el adecuado desarrollo de las competencias profesionales.	

Fuente: Elaboración propia.

Los procesos de investigación e innovación educativa están imbricados en una complejidad sistémica con los procesos de reflexión "teoría-práctica", el aprendizaje a partir de los Proyectos Integradores de Saberes, el trabajo colaborativo, y el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y práctico. Dicha complejidad se puede representar de la siguiente manera:

***Gráfico 2**: Complejidad sistémica de la dimensión curricular*

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, se puede afirmar que, en todos los Casos, se valoran como elementos importantes en los procesos de formación en investigación e innovación educativa, el uso de metodologías basadas en estrategias de formación teórico-prácticas; igualmente, valoran la reflexión, el trabajo colaborativo, el diseño creativo y el pensamiento crítico como aspectos centrales de la formación; y mencionan que la "investigación-acción" y la innovación educativa son los dos ejes centrales del currículo. Reconocen, asimismo, el Proyecto Integrador de Saberes como un dispositivo fundamental para el desarrollo de los campos de formación de la carrera y el escenario de las prácticas pre-profesionales como la concreción práctica de toda esta complejidad sistémica.

3. Comprensiones en torno a la categoría *pedagógica*. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

De acuerdo con la política de educación superior ecuatoriana, el currículo se concreta en un proyecto pedagógico y de formación que debe ser "crítico, dinámico, participativo y creativo, orientado a generar experiencias de aprendizaje que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo" (Larrea, 2014., p. 20). En todos los Casos se evidencia la existencia de un Modelo Pedagógico que, de una u otra manera, responde a estos elementos:

> "Se capacita a los estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de modelos pedagógicos, curriculares y didácticos que fundamenten los procesos formativos bajo una perspectiva holística y sinérgica. Se pretende, a su vez, redimensionar la importancia de educar en un contexto lúdico, cognitivo y complementario, considerando que los ambientes educativos deben ser espacios democráticos, abiertos, flexibles y altamente participativos mediante la construcción de comunidades de aprendizaje." **(Caso 1)**

> "Las prácticas preprofesionales deben conjugarse también con aspectos tales como la reflexión, el trabajo colaborativo, el diseño creativo, el pensamiento crítico y la elaboración de propuestas con las que se pueda intervenir en el escenario educativo." **(Caso 2)**

> "Abordando la docencia universitaria desde la necesidad de sistematizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, se invita al profesorado a que utilice instrumentos y estrategias de enseñanza que permitan convertir los espacios académicos en bitácoras de reflexión, de modo que su labor no se limite a *dictar clases*." **(Caso 3)**

> "Podríamos decir que la investigación que se desarrolla en la carrera de Educación Inicial parte de una experiencia vivida, en la cual intervienen diferentes agentes educativos (estudiantes en prácticas, personal encargado del cuidado y atención a los infantes, directivos, familias, etc.), y se dirige a construir significados propios y personales en función de las teorías pedagógicas que contribuyen a entender mejor el desarrollo de la práctica educativa en contextos específicos de actuación." **(Caso 4)**

"Las metodologías que se deben utilizar para formar a los futuros docentes en investigación e innovación, no son otras que actividades formativas constructivistas, críticas, colaborativas y de investigación-acción participativa [...] Es preciso que estén relacionadas con la investigación guiada, la enseñanza reflexiva, la pedagogía de la pregunta, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos integradores, los vínculos con la comunidad y los talleres pedagógicos." **(Caso 5)**

"En estos espacios experienciales, se potenciaría la *teorización* de la práctica y la experimentación de la teoría, fomentando el aprendizaje significativo y la aproximación a los ámbitos de la investigación y la innovación educativa mediante estrategias tales como la observación participativa, la construcción de Historias de Vida, el Estudio de Caso o la aplicación de instrumentos de recogida de información (que, en los primeros tres semestres, tiene carácter diagnóstico)." **(Caso 6)**

"Es evidente que en este proceso de aprendizaje se destaca la importancia de la autorreflexión crítica, ya que la práctica, por sí sola, no conlleva la ansiada *transformación de la realidad*. Más bien al contrario: la práctica carente de reflexión puede traer consigo la reproducción acrítica de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales que se transmiten únicamente por tradición, y que resultan estériles en los contextos educativos actuales. Así pues, el desarrollo coherente del pensamiento práctico de los futuros docentes de Educación Inicial requiere investigación y reflexión sobre la acción: un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías; y de las teorías a las intuiciones y hábitos." **(Caso 7)**

Es importante subrayar que el proceso de cómo se forma para investigar e innovar está centrado, fundamentalmente, en la *práctica pedagógica*; es decir, no es posible la formación en investigación e innovación al margen de la *praxis*. Y este aspecto es algo que se evidencia en todos los Casos:

"La formación en investigación e innovación educativa de los estudiantes de Educación Inicial es transversal a lo largo de toda la carrera y se concreta en el desarrollo de los periodos de práctica preprofesional y en la elaboración de los correspondientes Proyectos Integradores, que permiten analizar las experiencias acontecidas en los centros (con las aportaciones procedentes de las diferentes asignaturas de la malla curricular) y reflexionar sobre los ejes temáticos establecidos para cada nivel." **(Caso 1)**

"La principal novedad del rediseño de la carrera fue incluir una materia de práctica preprofesional desde el primer ciclo hasta el último, acompañando este proceso de acción directa con una asignatura de investigación. De esta forma, se pretende

llevar a la práctica el Modelo Educativo caracterizado por un claro propósito transformador de la sociedad ecuatoriana y por la integración de las actividades docentes, investigativas y de vinculación con la colectividad." **(Caso 2)**

"Los procesos de formación en investigación e innovación educativa se complementarían aplicando las estrategias ligadas a la práctica pedagógica. En consecuencia, hay que formular problemas y reflexionarlos a la luz de autores y del desarrollo práctico *in situ*. Esto conlleva la toma de decisiones metodológicas para asumir respuestas que permitan dar soluciones pedagógicas o educativas con la orientación y asesoría del investigador/a principal, de manera creativa e innovadora." **(Caso 3)**

"A lo largo del proceso formativo, los docentes-tutores gestionan, en primera instancia, los campos de experiencia en los que la práctica se desarrolla, con la intención de que los estudiantes experimenten la investigación y la innovación ejecutando una praxis con el horizonte epistemológico de la complejidad. Para ello, habrán de responder a preguntas clave, como ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién? (Larrea, 2014), tomando como referencia las vivencias acontecidas durante su práctica preprofesional." **(Caso 4)**

"En este proceso permanente de construcción del saber, es preciso situar la reflexión sobre la práctica como la base de la formación del profesorado de Educación Inicial [...] Desde mi punto de vista, en el campo de la educación, se aprende a investigar estando en contacto con la realidad que nos espera en un futuro como docentes. Hago referencia a las prácticas preprofesionales, en donde nosotras, como estudiantes, palpamos las necesidades que tienen los niños y comprobamos si existe algún problema o dificultad. Y en el caso de que así sea, podemos empezar a investigar, tratar de buscar alguna solución para mejorar la educación de los niños y que tengan un buen desarrollo integral." **(Caso 5. EE.1)**

"La práctica preprofesional se considera, pues, como el eje articulador de la formación de los futuros docentes de Educación Inicial, ya que permite identificar problemas de investigación en contextos reales de actuación." **(Caso 6)**

"Se podría afirmar que, tanto los docentes como los estudiantes, señalan la práctica pedagógica como un factor importante en los procesos de formación en investigación e innovación. De hecho, la señalan como el campo de acción profesional que posibilita el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, a la vez que permite afianzar las competencias profesionales y la realización de propuestas de investigación y de innovación contextualizadas y pertinentes." **(Caso 7)**

A continuación, presentamos en la siguiente tabla los *nodos de reflexión* de la dimensión pedagógica que se derivan como elementos comunes entre los diferentes Casos:

Tabla 2. Nodos de Reflexión en la dimensión pedagógica

	Nodos de reflexión	Casos
La dimensión pedagógica/práctica preprofesional	Por consiguiente, los sílabos de las diferentes asignaturas de la carrera, así como los contenidos abordados en ellas, están diseñados para responder a los procesos de formación académica, *praxis* e investigación. Además, todas tributan a la construcción del correspondiente **"Proyecto Integrador"** y a la comprensión crítica y reflexiva de los acontecimientos y situaciones que **emergen de la práctica preprofesional.**	1
	Cada uno de estos proyectos integradores se constituye como **eje vehicular de las diferentes materias en cada uno de los niveles indicados**. En consecuencia, se requiere de un trabajo colaborativo por parte de los docentes al cargo de las mismas, para aunar esfuerzos y contribuir de manera colectiva al **acompañamiento de los estudiantes.**	2
	"**La práctica pedagógica es el escenario perfecto para que los estudiantes puedan introducirse en el ámbito de la investigación**, ya que, durante **su estancia en los centros**, se requiere la puesta en marcha de estrategias que potencien la búsqueda, el procesamiento, el análisis y la presentación de información." (Caso 3. ED.1).	3
	"**El profesor asesor de investigación y práctica pedagógica es el que orienta a los estudiantes y genera un vínculo académico de mutuo aprendizaje**." (Caso 3. ED.5)	
	Desde la carrera se procura **potenciar la relación entre la teoría y la práctica**, lo que **puede evidenciarse a través de la importancia concedida en la malla curricular a las PPP (Prácticas Preprofesionales) y al PIS (Proyecto Integrador de Saberes).**	4
	En dicho proyecto, se ha de **dejar constancia de la relación que mantienen las distintas asignaturas entre sí** y el aporte de las mismas para **la comprensión de las prácticas**.	
	Las jornadas de **asistencia a los centros**, las jornadas de reflexión y las jornadas de construcción y exposición de los **Proyectos Integradores de Saberes** están vinculadas. Todo este andamiaje está liderado por la **"Cátedra Integradora"**, asignatura que articula la práctica preprofesional con el trabajo desarrollado en las aulas universitarias.	5
	En el marco de esta materia se estudian las tensiones, los problemas y las situaciones específicas de la **realidad de los centros,** desde la óptica del quehacer de la profesión. Así pues, la **praxis profesional** se convierte en el eje vertebrador del que surgen los contenidos a tratar en clase.	
	Este trabajo se lleva a cabo en equipos institucionales conformados por estudiantes (distribuidos en **pares pedagógicos)** y por los **tutores/as académicos** de la carrera.	6
	El **Proyecto Integrador de Saberes** articula el proceso académico desde la **praxis profesional** (con la guía de la "Epistemología" y la "Metodología de Investigación"), y el aporte de las **respectivas unidades de análisis** de los campos de "Formación Teórica", "Integración de Saberes, Contextos y Culturas"; y "Comunicación y Lenguajes".	

	En esta dinámica formativa, **la tutorización y el acompañamiento son determinantes**, facilitando el logro de los aprendizajes esperados en las diferentes asignaturas de los campos de formación correspondientes y donde se materializa los principios pedagógicos y curriculares para el desarrollo de las competencias investigativas del aprendiz en un trabajo cooperativo permanente que se concreta en **la modalidad de la pareja o tríos pedagógicos practicantes** (estudiantes) **y académica** (entre los docentes de la **praxis profesional** y metodología de la investigación, principalmente).	7

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión pedagógica presenta, de acuerdo a los nodos de reflexión señalados, una complejidad sistémica en relación a los contextos educativos en donde se realizan las prácticas preprofesionales, el acompañamiento de la tutoría docente, los procesos formativos a partir de la integración de asignaturas (o de una Cátedra Integradora), y el Proyecto Integrador de Saberes que se realiza en cada nivel de formación. Dicha complejidad se puede representar de la siguiente manera:

***Gráfico 3**. Complejidad sistémica de la dimensión pedagógica*

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, respecto a cómo se forma para investigar e innovar, se puede afirmar que, en todos los Casos, se encuentran similitudes al señalar la importancia de la práctica preprofesional en la articulación de las diferentes asignaturas (campos de formación o núcleos problémicos); al igual que la organización en parejas pedagógicas o académicas para el acompañamiento o tutoría de los estudiantes *en* y *durante* la práctica; la relevancia de la experiencia personal y vivencial de los estudiantes en los respectivos centros, lo cual les permite descubrir y brindar soluciones a las problemáticas o situaciones educativas con las que se encuentran; y, el Proyecto Integrador de Saberes, que se constituye en eje de concreción y articulación de las diferentes materias en cada uno de los niveles de formación.

4. Comprensiones en torno a la categoría *concreción práctica* ¿De qué modo se aprende a investigar y a innovar en la carrera de Educación Inicial?

El común denominador en la concreción práctica de la formación en investigación e innovación educativa son los Proyectos Integradores de Saberes, que se vehiculan como un dispositivo pedagógico para la transformación de los escenarios en los que se desarrolla la práctica preprofesional:

> "La formación en investigación e innovación educativa de los estudiantes de Educación Inicial es transversal a lo largo de toda la carrera y se concreta en el desarrollo de la práctica preprofesional y en la elaboración de los correspondientes Proyectos Integradores de Saberes, que permiten analizar las experiencias acontecidas en los centros (con las aportaciones procedentes de las diferentes asignaturas de la malla curricular) y reflexionar sobre los ejes temáticos establecidos para cada nivel. Además, la secuenciación progresiva de los proyectos permite que los estudiantes comprendan e interioricen la relación existente entre investigación e innovación, ya que las intervenciones diseñadas, elaboradas y desarrolladas en los centros de prácticas pueden constituirse como una oportunidad para transformar la realidad educativa." **(Caso 1)**

> "Los Proyectos Integradores de Saberes se constituyen como eje vehicular de las diferentes materias en cada uno de los niveles de la formación profesional [...] se requiere de un trabajo colaborativo por parte de los docentes, para aunar esfuerzos y contribuir de manera colectiva al acompañamiento/tutorización de

los estudiantes, los cuales deben sentir y actuar sobre los problemas y situaciones que plantea el medio educativo que les rodea [...] el acceso a esos espacios de la práctica está caracterizado por un claro propósito transformador de la sociedad ecuatoriana y por la integración de las actividades docentes, investigativas y de vinculación con la colectividad." **(Caso 2)**

"Se manifiesta la importancia de la investigación y de la innovación como un puente que permite generar aprendizajes significativos dentro de la formación de maestros/as de manera transversal, procurando que su desarrollo se lleve a cabo en el marco de las diferentes asignaturas o materias. La experiencia de práctica pedagógica puede llegar a ser muy diferente, dependiendo de las circunstancias y las características de cada centro. Ante esta situación, es imprescindible hacer, en primera instancia, una adecuada lectura del contexto educativo en el que se encuentran Y, posteriormente, diseñar propuestas de intervención sobre la base de la vinculación de la teoría y la práctica, que se evalúan atendiendo al desarrollo de las correspondientes intervenciones pedagógicas, a los resultados obtenidos tras su puesta en marcha y a la apropiación, por parte de los estudiantes, de las teorías educativas implícitas en el diseño de las mismas." **(Caso 3)**

"Las mayores tensiones suelen surgir a la hora de iniciar la búsqueda de *problemas* que puedan generar una pregunta de investigación y la implementación de los siguientes pasos: 1. Planeación de las actuaciones. 2. Instrumentación del plan. 3. Evaluación de los resultados [...] Los estudiantes deben aprender a explorar, preguntar, construir, conectar aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y reflexión. Para ello, es preciso abordar en el marco de las diferentes asignaturas, contenidos tales como la recogida y organización de datos (establecimiento de categorías y subcategorías de análisis), la programación y secuenciación de objetivos, el diseño y la elaboración de materiales curriculares, la necesidad de la evaluación y la autoevaluación." **(Caso 4)**

"Es importante cambiar el modelo de formación *técnico* por uno que permita a los profesionales de la educación generar, desde la práctica, conocimiento y soluciones a problemas complejos, sin olvidar el compromiso social que les compete [...] La *investigación-acción* es, probablemente, la metodología que mejor promueve el desarrollo profesional, ya que contribuye a generar desde la práctica cotidiana un conocimiento nuevo que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] El objetivo de la práctica en los niveles de organización curricular debe ser interdisciplinario y secuenciado, de manera que permita al estudiante diagnosticar, investigar e intervenir en escenarios reales, complementando la teoría con la práctica y adquiriendo competencias para su futuro desempeño laboral." **(Caso 5)**

"La visión integradora del proceso de formación para la investigación se concibe como eje metodológico, el cual integra a estudiantes, docentes, autoridades, actores y sectores vinculados con la profesión [...] Se requiere la construcción de una comunidad de aprendizaje que involucre a todos los agentes implicados en la

construcción de un proyecto que pueda dar respuesta a los núcleos problémicos del campo de la profesión [...] Se trata de establecer aportes al Proyecto Integrador de Saberes y potenciar el trabajo inter y transdisciplinario asumiendo niveles ascendentes de complejidad." **(Caso 6)**

"Los Proyectos Integradores de Saberes se materializan mediante el trabajo colaborativo organizado en pares, tríos o grupos pedagógicos entre tutores y estudiantes [...] El acompañamiento de los docentes, la evaluación y la retroalimentación transversalizan el proceso formativo. El accionar para la transformación se basa en procesos reflexivos y de análisis para la *teorización de la práctica* y *la experimentación de la teoría.*" **(Caso 7)**

Los *nodos de reflexión* resultantes tras analizar los aspectos comunes presentes en todos los Casos, quedan reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Nodos de Reflexión en la concreción práctica

	Nodos de reflexión	Casos
Concreción práctica de la formación en investigación e innovación educativa	La formación en investigación e innovación educativa de los estudiantes de Educación Inicial es transversal a lo largo de toda la carrera y **se concreta en el desarrollo de la práctica pre profesional y en la elaboración de los correspondientes Proyectos Integradores de Saberes**, que permiten **analizar las experiencias acontecidas en los centros** (con las aportaciones procedentes de las diferentes asignaturas de la malla curricular) y reflexionar sobre los ejes temáticos establecidos para cada nivel.	1
	Los Proyectos Integradores de Saberes se constituyen como eje vehicular de las diferentes materias en cada uno de los niveles de la **formación profesional.**	2
	Los estudiantes deben **sentir y actuar** sobre los problemas y situaciones que plantea el **medio educativo** que les rodea.	
	Es preciso formar un profesional con capacidad para problematizar sus propios conocimientos, de modo que le permita **reflexionar sobre sus prácticas,** discutirlas con sus colegas y plantear alternativas para **solucionar las situaciones y problemas relevantes de la profesión docente** a partir de diagnósticos de la realidad y del entorno.	3
	Los estudiantes deben generar una **investigación educativa** a través de la identificación y el diagnóstico de un problema dentro del **contexto institucional**, lo que les permitirá avanzar hacia una innovación educativa mediante la elaboración de los denominados Proyectos Integradores de Saberes. El conocimiento y la creatividad de los futuros docentes de Educación Inicial se plasman en las actividades desarrolladas en los **centros de prácticas** y en la elaboración de dicho proyecto.	4
	Es importante cambiar el modelo de formación "técnico" por uno que permita a los profesionales de la educación generar, desde la práctica, **conocimiento y soluciones a problemas** complejos, sin olvidar el compromiso social que les compete. La "investigación-acción" es, probablemente, la metodología que mejor promueve el **desarrollo profesional**, ya que contribuye a generar desde la práctica cotidiana **un conocimiento nuevo** que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5
	El proceso, de carácter teórico metodológico, depende en buena medida de la relación que se establezca entre los contenidos de las diferentes unidades de análisis, y de su aportación al "Proyecto Integrador de Saberes", el cual debe partir de la **reflexión crítica** sobre las **experiencias identificadas** durante la práctica.	6
	Para formarnos como investigadores debemos **analizar las experiencias** que nos pasan en las prácticas y ser capaces de **explicar las particularidades de un fenómeno educativo** a partir de un modelo teórico." (Caso 7.GFE).	7
	El docente en Educación Inicial promoverá y participará del trabajo cooperativo que permita **sistematizar colectivamente las experiencias relevantes de formación**, proyección y escucha a la infancia.	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se infiere la estrecha relación existente entre investigación, innovación, práctica preprofesional y Proyecto Integrador de Saberes. La complejidad sistémica resultante de la imbricación de tales elementos se puede representar de la siguiente manera:

Gráfico 4. Complejidad sistémica de la dimensión concreción práctica

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, frente a la pregunta sobre el modo en el que se aprende a investigar e innovar, los diferentes Casos coinciden en señalar la importancia que adquieren los Proyectos Integradores de Saberes en dicho proceso, ya que se constituyen como una estrategia de vital importancia a la hora de concretar las experiencias formativas vividas en los correspondientes centros de prácticas. Además, en ellos se reflejan las intervenciones y las propuestas que representan una posible solución a las problemáticas identificadas durante su estancia en los mismos.

5. Conclusiones y propuestas

Para cerrar el capítulo presentamos algunas conclusiones del proyecto de investigación que tienen su base en el análisis de los diferentes Casos, y que si bien nos pueden dar cierta tranquilidad respecto a que se evidencia el cumplimiento de la política de Educación Superior ecuatoriana, también es cierto que abren otros interrogantes sobre qué es lo particular, o cuál es la impronta específica de cada institución frente a un modelo de formación genérico a nivel nacional. Esta inquietud debe abordarse a futuro en otro estudio que permita profundizar en las dimensiones epistemológicas, culturales y políticas del currículo de formación en Educación Inicial, así como también en los principios y criterios pedagógicos que cada universidad concibe y asume para dinamizar los procesos formativos en investigación e innovación (concepciones pedagógicas, estrategias, métodos, recursos y formas de evaluación).

La "investigación-acción" aparece como fundamento del proceso curricular y como motor para el desarrollo de la innovación educativa en las carreras de Educación Inicial, tal y como establece el artículo 89 del Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2017). Ahora bien, cabría cuestionarse entonces cuál es el papel de la docencia universitaria en esta dinámica de aprendizaje. Porque dentro del marco de referencia del estudio se puede inferir que toda la acción educativa está orientada a la reflexión sobre la práctica pedagógica y su mejoramiento, lo cual tácitamente moldea el concepto y el ejercicio de la docencia en el marco de las distintas asignaturas de la malla curricular. Sin duda alguna, este sería otro de los aspectos que resultaría interesante abordar en estudios futuros.

Aunque la investigación y la innovación se asumen en relación "dialógica", sería importante profundizar, a su vez, en el concepto mismo de "innovación". ¿A qué llamamos "innovación educativa" y qué diferencia existe entre los proyectos de investigación y los proyectos de innovación? ¿Acaso debería existir diferencia alguna? En este sentido, sería conveniente indagar en las lógicas implícitas de ambos proyectos

en relación con las lógicas explícitas del currículo de Educación Inicial, lo que nos llevaría a cuestionarnos sobre el sentido de lo disciplinar, los *inter*disciplinar y lo *trans*disciplinar en los procesos de formación en investigación e innovación; es decir, cuestionarnos si los procesos de formación en investigación e innovación educativa se circunscriben, exclusivamente, a la reflexión y al mejoramiento de la práctica pedagógica.

Por otra parte, a lo largo del estudio, no se evidencia qué otro tipo de relación puede tener la innovación educativa en otros componentes del proceso formativo, como por ejemplo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tampoco se evidencia una concreción práctica en el aprendizaje de dispositivos o herramientas educativas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se menciona también la influencia que tiene el aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades de aprendizaje para el enriquecimiento de los procesos formativos. Sería importante, pues, estudiar la organización académica que tienen las diferentes universidades y las posibilidades institucionales existentes para la creación o generación de dichas comunidades.

Por último, se evidencia una significativa coincidencia en la concreción práctica sobre el modo de aprender a investigar e innovar. Todos los Casos coinciden en que los Proyectos Integradores son una estrategia importante en el escenario de la práctica preprofesional, porque permiten el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la investigación y a la innovación. La elaboración de los mismos requiere de la necesaria interacción entre "pensamiento teórico" y "práctica teorizada", así como también del trabajo colaborativo, del acompañamiento y tutorización por parte de los docentes, y de la retroalimentación constante como parte de una evaluación formativa que permita aprender *del* proceso y *en el* proceso.

Referencias bibliográficas

Consejo de Educación Superior, CES. (2017). Reglamento de Régimen Académico. http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos/2017/Abrilreglamento%20de%20regimen %20academico%20codificacion.pdf

Larrea, E. (2014). *El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria.* Recuperado de http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistemico%20-%20e%20larrea.pdf

Discusión sobre los resultados, tensiones y desafíos

Autoría compartida[17]

1. Introducción

El día 27 de marzo de 2019, en las instalaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Quito), se llevó a cabo un encuentro presencial de cierre del proyecto al que acudimos los representantes de las distintas universidades colaboradoras para participar en un conversatorio sobre los resultados obtenidos en la investigación y propiciar la reflexión conjunta[18]. El evento fue sumamente productivo y contribuyó a poner de manifiesto una serie de inquietudes en torno a las tres dimensiones básicas que han articulado el proceso de caracterización. Algunas de las cuestiones más apremiantes surgidas a tenor de la discusión se recogen en las siguientes páginas, a modo de "tensiones" y "desafíos".

[17] Elaborado de manera conjunta por el equipo de investigadores/as de la Universidad Central del Ecuador, UCE (Sandra Bustamante Cabrera, Moisés Logroño Galarraga y Gisela Torres Martínez.), la Universidad Técnica del Norte, UTN (Saúl Marciano Vásquez Orbe, Yolanda Paz Alcívar y Marieta Carrillo Bejarano), la Universidad Mariana de Pasto-Nariño, UNIMAR (Liliam del Carmen Mafla Ortega, Edith Consuelo López Imbacuán y Álvaro Hugo Gómez Rosero), la Universidad de las Fuerzas Armadas, ESPE (Rebeca Mejía Cepeda, Mónica Santillán Trujillo y Verónica Carvajal) y la Universidad Nacional de Educación, UNAE (José Luis del Río Fernández, María Nelsy Rodríguez Lozano, Ormary Egleé Barberi Ruiz y Gisselle Tur Porres).

[18] Algunas fotografías del encuentro se incluyen en los anexos.

2. Tensiones y desafíos en torno a la dimensión curricular

A excepción de la Universidad Mariana de Pasto-Nariño, ubicada en Colombia, el resto de las universidades que participan en el proyecto comparten la misma malla curricular, elaborada a partir de la Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación publicada por el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES) en el año 2015[19]. Sin embargo, es un hecho que cada institución la implementa de manera distinta, dependiendo fundamentalmente del enfoque desde el que se abordan las diferentes materias que la componen. Es ahí donde reside la primera tensión y a la vez, el primer desafío que nos *ocupa* y *preocupa*. Y es que, si bien es cierto que las mallas curriculares constituyen el marco normativo y legal fundamental a partir del cual se desarrollan los procesos formativos, también lo es que los documentos, en sí, *no forman a nadie*. Y aunque pueda parecer una obviedad, en realidad, no lo es tanto. Aludiendo al título del clásico libro de Michel Crozier, *"No se cambia la sociedad por decreto"* (INAP, 1979), debería ser es un ejercicio de humildad y franqueza reconocer que los cambios sociales (o educativos, en este caso), no se producen como resultado de la publicación de un documento normativo -aunque esté elaborado con la mejor de las intenciones-, sino gracias a las personas que se identifican con los principios establecidos, los hacen suyos y se esfuerzan por traducirlos en hechos concretos. En otras palabras, no importa tanto el currículo, como los profesionales de la educación que asumen la responsabilidad de llevarlo a cabo.

En este sentido, resulta preciso explicitar la premisa básica desde la que se concibe la presente investigación: quienes conformamos el equipo de trabajo compartimos la firme creencia de que es necesario considerar al profesorado de Educación Inicial, no como un colectivo destinado únicamente a la "promoción de cuidados" (labor que, sin duda alguna, reviste de una enorme importancia en la

[19] Documento disponible en: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=285&Itemid=604

llamada Primera Infancia), sino también como intelectuales con un enorme potencial para crear conocimiento pedagógico y con plena capacidad para investigar su propia práctica e innovar en la búsqueda de las mejores acciones posibles para que los niños de 0-5 puedan aprender más y mejor. Desde esta perspectiva, es indispensable una formación universitaria que contribuya a *empoderar* a los estudiantes y a acompañarlos en los procesos de diálogo, reflexión y autocrítica que son inherentes a esta peculiar manera de entender la profesión docente. Hacía ahí debemos caminar. Y debemos hacerlo juntos.

Ahora bien, como ya se ha señalado en otro momento a lo largo de este escrito, abogar desde las universidades por la investigación "formativa" (investigación-acción) implica inculcar y fomentar la idea de que los futuros docentes de Educación Inicial no deben ser simples implementadores de un currículo escolar diseñado por instancias externas, sino verdaderos investigadores con plena capacidad para diagnosticar las necesidades educativas existentes en el aula y para tomar decisiones sobre todos aquellos aspectos relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones precisas para dar respuesta a las demandas de cada contexto. Dicho de otro modo, es ineludible el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes, porque no necesitamos a profesores que se limiten *a hacer*, sino a profesores que sepan *por qué hacen lo que hacen* y tengan argumentos para justificar sus acciones (o inacciones). Ése debe ser el objetivo primordial que vertebre nuestras acciones docentes. Y es que no podemos olvidar que el fin último de las universidades es contribuir a la transformación de los sistemas educativos nacionales, tal y como se explicita en los diferentes documentos institucionales, pero debemos ser conscientes de que dicha transformación va a estar, *de facto*, en manos de los estudiantes y no en las nuestras. Por eso, resulta de vital importancia enseñarles a pensar.[20]

[20] En este punto, se podría traer a colación la poderosa sentencia del pedagogo brasileño Paulo Freire: "la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo".

Por otra parte, a lo largo del proyecto se ha hecho mucho hincapié en la necesidad de aprender *de todos* y *con todos*. Surge ahí la segunda tensión y el segundo desafío dentro de la dimensión curricular. La formación en investigación e innovación no puede abordarse "desde la tarima", de modo unidireccional y transmisivo, como si fueran contenidos académicos asépticos y descontextualizados, sino construirse en un plano de *horizontalidad*. Diferentes identidades personales pueden reconocerse en un proyecto común que entienda las aulas de Educación Inicial como un espacio pedagógico en el que ensayar nuevas posibilidades de actuación encaminadas a la mejora de los contextos educativos y al replanteamiento de nuestros modos habituales *de sentir, pensar* y *hacer*.

De alguna manera, podemos afirmar que todas las personas que componen el equipo de investigación estamos "sintonizando la misma frecuencia". Y desde cada una de nuestras respectivas universidades estamos tratando de implementar las directrices generales contempladas en la malla curricular de acuerdo a la realidad de los contextos. Por supuesto, no está todo hecho (ni mucho menos), pero somos optimistas al respecto. Los cambios sustanciales producidos hasta el momento nos hacen soñar con un presente y un futuro mejor. Y la clave reside en la actitud de directivos, docentes y estudiantes de las carreras de Educación Inicial, que han demostrado tener un fuerte compromiso con la mejora progresiva de la atención que reciben los infantes en la Primera Infancia.

3. Tensiones y desafíos en torno a la dimensión pedagógica

El colectivo de universidades participantes en el estudio señala la existencia de ciertas limitaciones a la hora de formar *desde* y *para* la *praxis* preprofesional a partir del sentido y de la dirección de los núcleos problémicos que rigen las diferentes unidades de formación. Ésta sería la mayor tensión que se presenta en la dimensión pedagógica. A ello, habría que sumarle la necesidad de tener en cuenta los ejes transversales correspondientes en cada uno de los ciclos, lo que "obligaría" al

profesorado universitario a cuestionar y a replantear las estrategias habituales de enseñanza si lo que verdaderamente se pretende es el fomento en los estudiantes de la reflexión y el pensamiento crítico.

Por otra parte, se requiere precisar con cierta exactitud los niveles de complejidad ascendentes que se derivan de los aprendizajes esperados en el campo de formación de Epistemología y Metodología de Investigación. Una vez identificados, cada docente podrá acompañar a los estudiantes en la adquisición de las competencias necesarias para aprender a investigar y a innovar en los diversos escenarios pedagógicos.

En tal sentido, emerge el primer desafío, que no es otro que articular de forma organizada el trabajo realizado en las asignaturas de *praxis* preprofesional, Cátedra Integradora y Prácticas Preprofesionales. El profesorado al cargo de las mismas debe trabajar conjuntamente, con el fin de consolidar una unidad de formación que tenga carácter integral, sistémico e interdisciplinario. La teoría debe servir para encontrar sentido a la práctica y viceversa: la práctica debe ser el espacio donde validar la pertinencia de los contenidos teóricos. Solo así, los estudiantes podrán poner en marcha actuaciones innovadoras destinadas a la modificación de los escenarios educativos. Queda patente la importancia del trabajo colaborativo, dentro y fuera de las universidades, como principal vía para aunar los procesos de reflexión y acción en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial.

El segundo desafío pedagógico tendría que ver con las distintas concepciones que se tienen de la asignatura "Cátedra Integradora". Su implementación y desarrollo en las aulas universitarias difiere, no solo de un centro a otro, sino incluso dentro de una misma institución. Y, en cierta manera, es inevitable. Los contenidos teóricos de una materia como ésta no vienen prefijados de antemano en ningún manual estándar, sino que deben irse construyendo paulatinamente a medida que sirven para dar respuesta a las inquietudes y a los interrogantes que los estudiantes demandan en relación a los acontecimientos que emergen en las prácticas. No resulta sencillo, pues, asumir su docencia.

Y no siempre la experiencia resulta exitosa. Sin embargo, su presencia en la malla curricular se justifica por constituirse como un espacio en el que el alumnado puede plantearse las preguntas adecuadas, en lugar de esperar encontrar las respuestas correctas.

Por último, es necesario señalar la relevancia de los procesos de investigación-acción en la formación de los estudiantes. El hecho de concebir la investigación educativa desde este prisma facilita la adquisición progresiva de habilidades para comprender y detectar situaciones-problema en las aulas de Inicial. Además, posibilita el conocimiento, en primera persona, de las diversas realidades existentes en los centros en los que habrán de desempeñarse laboralmente cuando acaben la carrera.

4. Tensiones y desafíos en torno a la dimensión práctica

En líneas generales, podemos destacar cuatro tensiones importantes dentro de esta dimensión. La primera de ellas es la existencia, entre el profesorado, de una fuerte tradición a la hora de considerar el dato, el experimento y la estadística como elementos indispensables de veracidad y validez de los procesos investigativos (elementos propios de la investigación positivista y *pos*-positivista). Esta visión entra en conflicto directo y se opone a la manera colaborativa de la investigación-acción, que transciende la mensurabilidad y genera procesos de activismo social en los agentes educativos, de manera que el foco de atención está en los sujetos y en la capacidad reflexiva que hace posible la acción para la transformación y el aprendizaje.

En consecuencia, un desafío que aún tienen las carreras de Educación Inicial es lograr sensibilizar al profesorado del importante papel que tiene la investigación-acción en beneficio del cambio en el sistema educativo, porque posibilita y favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Gracias a la reflexión sobre la propia práctica pedagógica se evitará que las nuevas generaciones de maestros continúen perpetuando hábitos, ritos y concepciones que se mantienen en las escuelas por pura inercia.

Otro desafío que se deriva de esta primera tensión es la consolidación y sistematización de experiencias exitosas o significativas vinculadas a las prácticas preprofesionales y a los Proyectos Integradores de Saberes. Podemos asegurar que se están haciendo cosas muy buenas en las diferentes universidades y sería conveniente dar a conocer los resultados de los trabajos realizados por los estudiantes en congresos, seminarios, jornadas, etc., (o quizás, en una futura publicación) porque supondrían una verdadera fuente de reflexión. La difusión de las mismas ayudaría a visibilizar la importancia que tiene la investigación-acción en los procesos formativos de los futuros docentes y constituirían una evidencia palpable de que la semilla de la transformación educativa ya se está sembrando.

La dicotomía entre investigación e innovación aparece como la segunda tensión que se identifica dentro de esta dimensión. Si bien es cierto que la investigación y la innovación se mencionan a lo largo de todo el proyecto como procesos complementarios, aún no están claros los alcances de uno y otro en la formación de los estudiantes. Para algunas universidades, la innovación es el resultado de la investigación previa. Para otras, no necesariamente la investigación debe generar innovación, ya que es posible introducir cambios en los contextos educativos a partir del cuestionamiento de los postulados pedagógicos o curriculares. El desafío, en este caso, es asimilar que tanto la investigación educativa como la innovación educativa son "dos caras de la misma moneda"; y que formar a los estudiantes en ambos campos supone el desarrollo de capacidades de orden superior (análisis, síntesis, creatividad, metacognición, etc.).

La tercera tensión tiene que ver con la consolidación de la ruptura epistemológica en los procesos investigativos, fundamentada en la revitalización de la cosmovisión andina, sus saberes, sabiduría, principios y valores, tal y como lo explicita la Carta Constitucional ecuatoriana. El desafío que tenemos por delante consiste en promover la transdisciplinariedad dentro y fuera de las aulas universitarias, posibilitando el enlace a diversos campos de conocimiento y fortaleciendo la

participación de "voces" ajenas al ámbito estrictamente académico que, sin lugar a dudas, tienen mucho que decir y que enseñar a los estudiantes.

La cuarta y última tensión (muy relacionada con la anterior) se refiere a la necesidad de conformar auténticas comunidades de aprendizaje, en las que se asuma que el conocimiento *no está hecho*, sino que es "algo" que se encuentra en permanente estado de construcción. Para ello, se requiere una cultura académica institucional que posibilite la participación de todos los actores y sectores vinculados a la formación profesional de las futuras generaciones de docentes. Democratizar el conocimiento, valorar la diferencia y propiciar el intercambio de opiniones y pareceres es el camino que nos llevará a la generación de propuestas educativas innovadoras que respondan a los crecientes requerimientos de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Crozier, M. (1979). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).

A modo de epílogo: algunas reflexiones finales

Evidentemente, todo principio tiene un final. Y lo que se inicia debe concluir de una manera u otra. Ahora bien, en nuestro trabajo de investigación las conclusiones no pueden entenderse como la obtención de una serie de afirmaciones tajantes que dan por cerrado el análisis sobre los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en las carreras de Educación Inicial (¡como si eso fuera posible!). La información recogida y presentada a lo largo de estas páginas no tiene como finalidad última hallar respuestas definitivas, sino plantear nuevas cuestiones que contribuyan a la mejora de nuestra práctica profesional.

Además, desde el primer momento, no resultó fácil determinar qué podríamos entender como "resultados esperables" en un trabajo de esta índole. El proyecto de investigación no se pensó para que se obtuvieran las mismas conclusiones que se podrían extraer de un trabajo de naturaleza cuantitativa o experimental, en el que las conclusiones suponen la confirmación o el rechazo de una hipótesis elaborada previamente. En nuestro caso, las conclusiones, lejos de suponer un cierre, se constituyen, más bien, como elementos de reflexión que nos empujan a retornar a la casilla de salida. Una oportunidad para entender desde una nueva óptica qué es lo que hacemos en las universidades para enseñar a nuestros estudiantes de Educación Inicial a investigar y a innovar. En otras palabras, más que un punto final, este trabajo termina con un punto y seguido. Sin duda alguna, se puede continuar profundizando en el tema y ampliando los conocimientos obtenidos hasta el momento.

En cualquier caso, para comprobar si la investigación realizada ha cumplido con las expectativas establecidas inicialmente, nada mejor que revisar los objetivos declarados y comprobar en qué medida se han cubierto. ¿Y cuál era el objetivo del trabajo? Cito textualmente la información que figuraba en las primeras páginas: "caracterizar

los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en las carreras de Educación Inicial de las universidades adscritas a la Red de Investigación en Primera Infancia; en concreto, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), la Universidad Central del Ecuador (UCE), la Universidad Técnica del Norte (UTN), la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Mariana de Pasto-Nariño (UNIMAR) y la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)". ¿Con qué propósito? "Para aprender del trabajo que otras universidades están desarrollando respecto a la aplicación de sus respectivas mallas curriculares, identificar los elementos comunes y distintivos en cada programa formativo; y señalar las fortalezas y debilidades de los mismos para su mejoramiento curricular".

Honestamente, creo que el objetivo de la investigación se ha cumplido. Ahora bien, como ya se ha señalado anteriormente, eso no significa que el trabajo haya terminado, ni mucho menos. Haciendo uso de las palabras del activista libertario Ricardo José Clemente Mella (1861-1925), uno de los más lúcidos pensadores anarquistas españoles, *somos ricos en palabras y en ideas. Seamos también ricos en hechos, que es así como mejor se afirma el ideal*[21]. No podría estar más de acuerdo con la sentencia. Caracterizar los procesos de formación en investigación e innovación educativa que desarrollamos en las universidades, y explicitar los fundamentos que los sustentan, es una (primera) fase necesaria y fundamental para tener claro hacia dónde dirigir nuestros pasos. Porque no hay nada más absurdo que andar a la deriva, sobre todo cuando estamos hablando de formar a las futuras promociones de docentes del país... Sin embargo, no podemos, ni debemos, quedarnos solo ahí. Es primordial avanzar hacia la siguiente fase: interiorizar los principios expuestos en los diferentes documentos normativos y procurar que las intenciones pedagógicas se conviertan en acciones concretas que aterricen en la cotidianidad de las aulas universitarias, permitiendo a los estudiantes vivenciar en primera persona

[21] Cita extraída de "Acción Libertaria", número 20. Madrid (3 de octubre de 1913).

el desafío que supone convertirse en profesionales de la educación con plena capacidad para investigar e innovar su propia práctica. En otras palabras, pasar de los ideales, a las ideas; y de las ideas, a los hechos. Así pues, ¡pongámonos manos a la obra!

Cada una de las universidades participantes en el estudio puede sentirse satisfecha por haber contribuido al fortalecimiento y la mejora de la formación de los futuros profesionales de la Educación Inicial con el granito de arena que supone la publicación de esta obra. La investigación desarrollada ayuda a visualizar el trabajo que realizan las universidades adscritas a la RedPI (al menos, algunas de ellas) y puede convertirse en un precedente para poner de manifiesto las posibilidades que encierran la colaboración interinstitucional y el aprendizaje conjunto. Además, se aspira y se espera que los resultados sirvan para realizar recomendaciones puntuales en la política pública de Educación Inicial y que abra posibles caminos para ofertar, de manera conjunta, programas formativos de cuarto nivel.

¿Qué utilidad tiene este libro? Los escritos aquí recopilados están a disposición de docentes y estudiantes de las carreras de Educación Inicial de las diferentes universidades del país. Pueden servir como textos de reflexión en las asignaturas del campo de la epistemología de la investigación, si el profesorado lo estima conveniente. Porque si algo está claro, es que las ideas recogidas en estas páginas no sirven de nada si no se difunden, se cuestionan y se replantean. Como ya se ha dicho en otro momento, nuestra función no es hallar respuestas, sino más bien abrir nuevas preguntas. Y en ello estamos.

Para finalizar, un último inciso: este libro no puede terminar sin antes mostrar nuestro profundo agradecimiento a los estudiantes, docentes y autoridades que, amablemente, han aceptado participar en las entrevistas y grupos focales. Sin su buena disposición no habría sido posible llevar a cabo este trabajo. Sirvan estas líneas finales como sincero reconocimiento a su colaboración.

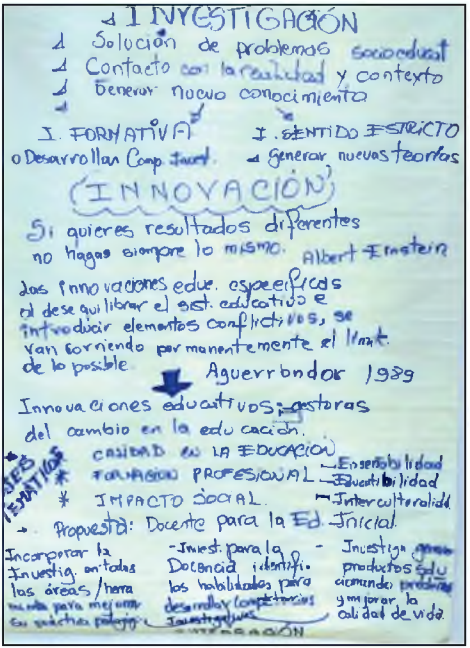
José Luis del Río Fernández, PhD
Coordinador del Proyecto

Anexos

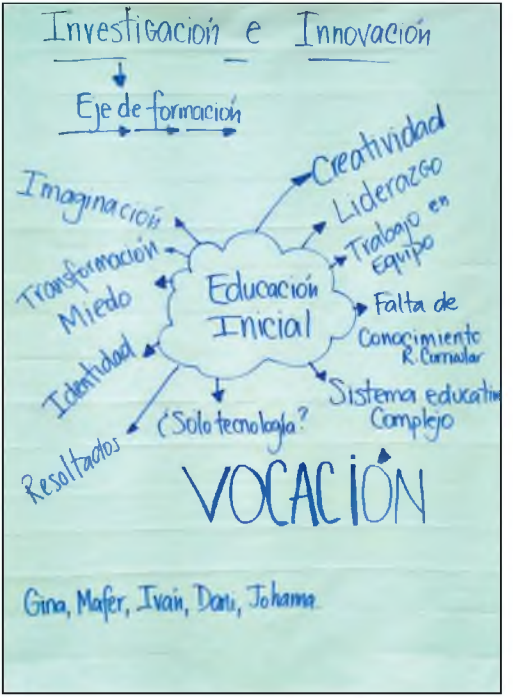
Anexo 1[22]

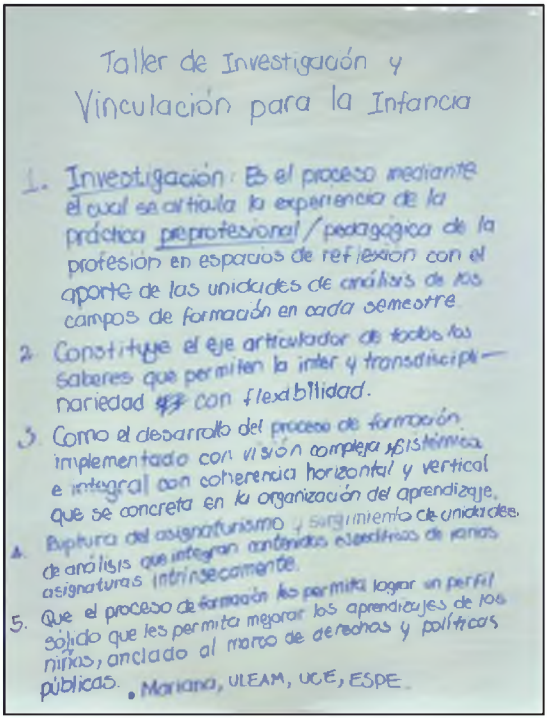
[22] Fotografías tomadas en el XII encuentro de la Red Nacional de Carreras de Educación Inicial, celebrado en noviembre de 2017, en Ibarra (Ecuador). En dicho evento, el equipo de profesores de la UNAE planteó la posibilidad de desarrollar la presente investigación y llevó a cabo una invitación formal a las universidades presentes para incorporarse al equipo de trabajo.

Anexo 2[23]



[23] Trabajos realizados por cada uno de los grupos participantes en el taller desarrollado el jueves 22 de noviembre de 2017 en el marco del XII Encuentro de la Red Nacional de Carreras de Educación Inicial, celebrado en Ibarra (Ecuador). Cada grupo de trabajo estaba conformado por miembros de distintas universidades y debían elaborar y presentar de manera conjunta un esquema que resumiera la concepción de "investigación" y de "innovación" sobre la que debería sustentarse los procesos de formación del profesorado de Educación Inicial.

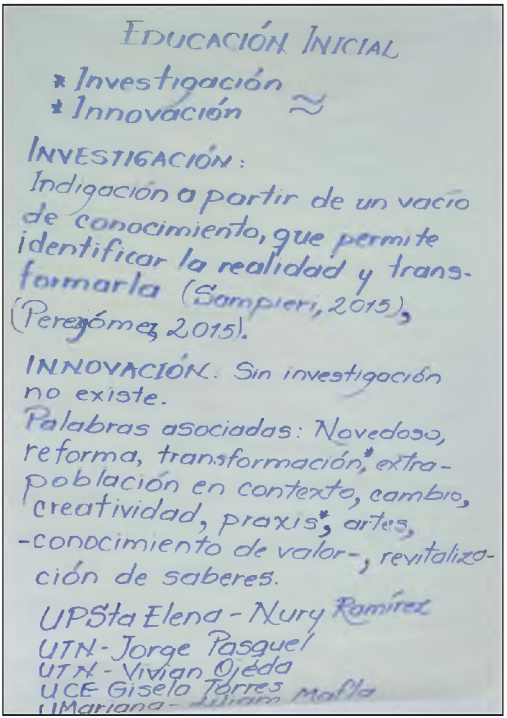

Investigación e Innovación
Eje de formación
Creatividad
Liderazgo
Trabajo en Equipo
Imaginación
Transformación
Miedo
Educación Inicial
Falta de Conocimiento
R. Curricular
Identidad
Sistema educativo Complejo
¿Solo tecnología?
Resultados
VOCACIÓN
Gina, Mafer, Ivan, Dani, Johanna



Taller de Investigación y Vinculación para la Infancia

1. Investigación: Es el proceso mediante el cual se articula la experiencia de la práctica preprofesional / pedagógica de la profesión en espacios de reflexión con el aporte de las unidades de análisis de los campos de formación en cada semestre.
2. Constituye el eje articulador de todos los saberes que permiten la inter y transdisciplinariedad con flexibilidad.
3. Como el desarrollo del proceso de formación implementado con visión compleja, sistémica e integral con coherencia horizontal y vertical que se concreta en la organización del aprendizaje.
4. Ruptura del asignaturismo y seguimiento de unidades de análisis que integran contenidos específicos de varias asignaturas intrínsecamente.
5. Que el proceso de formación les permita lograr un perfil sólido que les permita mejorar los aprendizajes de los niños, anclado al marco de derechos y políticas públicas.

• Mariana, ULEAM, UCE, ESPE.



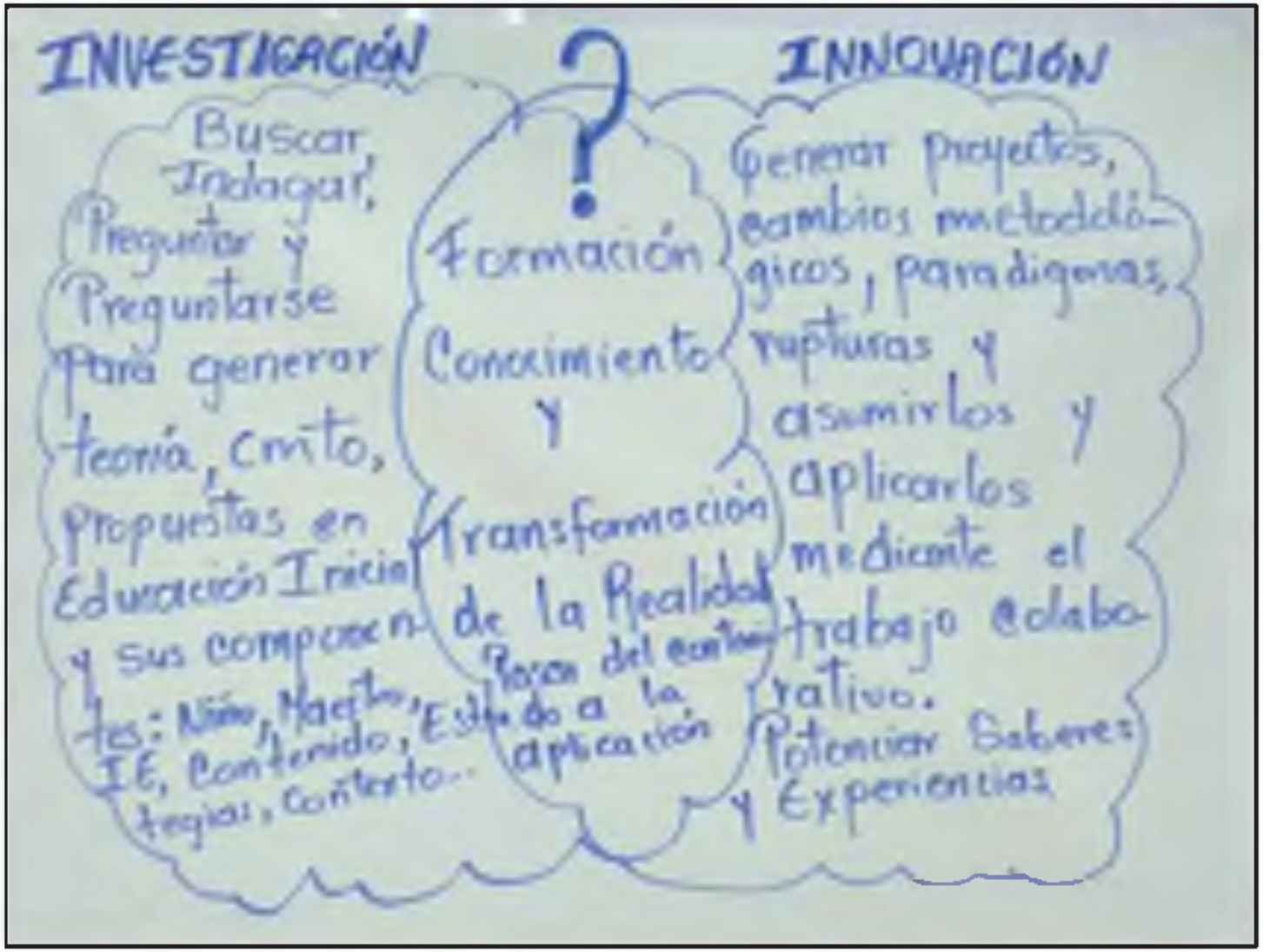
EDUCACIÓN INICIAL

* Investigación
* Innovación ≈

INVESTIGACIÓN:
Indagación a partir de un vacío de conocimiento, que permite identificar la realidad y transformarla (Sampieri, 2015), (Peregómez, 2015).

INNOVACIÓN. Sin investigación no existe.
Palabras asociadas: Novedoso, reforma, transformación*, extrapoblación en contexto, cambio, creatividad, praxis*, artes, -conocimiento de valor-, revitalización de saberes.

UPSta Elena - Nury Ramírez
UTN - Jorge Pasquel
UTN - Vivian Ojeda
UCE Gisela Torres
UMariana - Liliam Malla


INVESTIGACIÓN
?
INNOVACIÓN
Buscar, Indagar, Preguntar y Preguntarse para generar teoría, crito, propuestas en Educación Inicial y sus componentes: Niño, Maestro, IE, Contenido, Estrategias, Contexto...
Formación
Conocimiento
y
Transformación de la Realidad
Pasos del contexto a la aplicación
Generar proyectos, cambios metodológicos, paradigmas, rupturas y asumirlos y aplicarlos mediante el trabajo colaborativo.
Potenciar Saberes y Experiencias

Anexo 3[24]

[24] Encuentro presencial celebrado el jueves 27 de septiembre de 2018 en las instalaciones del Observatorio Nacional de Educación, (Quito), con objeto de socializar los avances realizados por cada grupo de trabajo, diseñar las acciones futuras y construir un espacio para el análisis, el debate y la reflexión conjunta.

Anexo 4[25]

[25] Encuentro presencial celebrado el miércoles 27 de marzo de 2019 en las instalaciones de FLACSO (Quito) para reflexionar de manera colectiva sobre los resultados finales obtenidos en el proyecto.

Anexo 5[26]

Guía para la caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial de las universidades adscritas a la RedPI

Concepción de la universidad sobre los procesos de formación en investigación

Preguntas para los grupos focales o de discusión

¿Qué consideras importante en los procesos de formación en investigación e innovación?
¿De qué manera se vivencia o experimenta la investigación y la innovación en los procesos de formación?
¿Cómo se forma en investigación e innovación?
¿De qué modo se aprende a investigar en Educación Inicial? ¿Con qué dispositivos de aprendizaje? Es decir, ¿qué estrategias, qué formas, qué interacciones se privilegian?
¿De qué modo se aprende a innovar en Educación Inicial? ¿Con qué dispositivos de aprendizaje? Es decir, ¿qué estrategias, qué formas, qué interacciones se privilegian?
¿Quién acompaña los procesos de investigación e innovación y cómo lo hace?
¿Qué se evalúa en los procesos de formación en investigación e innovación?¿Qué se espera como producto final de los procesos formativos en investigación e innovación?

[26] Preguntas abiertas para las entrevistas en profundidad y/o los grupos focales de estudiantes, docentes y cargos directivos.